

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vinícius Ferreira dos Santos

DEVIR-CUIDAR NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES: confluências éticas,
estéticas, políticas e poéticas de uma *pesquisa-rio*

SOROCABA/SP

2026

Vinícius Ferreira dos Santos

DEVIR-CUIDAR NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES: confluências éticas,
estéticas, políticas e poéticas de uma *pesquisa-rio*

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barchi

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

SOROCABA/SP

2026

Ficha Catalográfica

S239d Santos, Vinicius Ferreira dos
Devir-cuidar nos/dos/com os cotidianos escolares : confluências éticas, estéticas, políticas e poéticas de uma pesquisa-rio / Vinicius Ferreira dos Santos. -- 2026.
146 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barchi
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2026.

1. Ambiente escolar. 2. Educação – Finalidades e objetivo. 3. Prática de ensino. 4. Cotidiano escolar. I. Barchi, Rodrigo, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Vinícius Ferreira dos Santos


Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7071-9833>

DEVIR-CUIDAR NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES: confluências éticas,
estéticas, políticas e poéticas de uma *pesquisa-rio*

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 05 / 03 / 2026.


BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO BARCHI**
Data: 14/04/2026 12:35:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Barchi

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9198-1382>


Universidade de Sorocaba (UNISO)

Documento assinado digitalmente
 **CARLOS EDUARDO FERRAÇO**
Data: 09/04/2026 14:35:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferração

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4019-591X>

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Documento assinado digitalmente
 **JOSE RENATO POLLI**
Data: 14/04/2026 10:55:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Renato Polli

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5139-6493>

Universidade de Sorocaba (UNISO)

Dedico este trabalho a todas/os educadoras/es que me fizeram possível e àqueles/as que, como eu, foram libertos por uma Educação encarnada em professoras e professores que se emprestaram enquanto humanos sonhadores para que eu também aprendesse a ousadia de poder-ser, de poder sonhar.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é algo que não cabe, senão de forma dimensionada, nas palavras e acho sempre mais justo vivê-la do que descrevê-la. Ainda assim, torna-se importante registrá-la para que todos/as os/as leitores saibam *as águas que correram junto às minhas para formar esta pesquisa-rio*.

Eu agradeço, primeiramente, à Bárbara Laís, minha noiva, que, durante dois longos anos, me viu de tantos diferentes modos – alguns, muitas vezes, não agradáveis – e, mesmo com tantas razões para enraivecer, não o fez. Mesmo cansada, não deixou de ir até o fim comigo, segurando forte a minha mão, demonstrando, em grandes e pequenos gestos cotidianos, o que da vida há de mais bonito. A você, minha boneca, lágrimas sinceras de amor, de gratidão e de profundo respeito e admiração. Você me ensina a viver! Esse sonho só foi possível porque você confluíu comigo.

Agradeço à minha mãe, Sirlei, e ao meu pai, Agnaldo. Vocês me deram a chance de existir e, a isso, serei eternamente grato. Porém, existir não basta: é preciso amor, e de vocês eu o recebi. A você, mamãe, desejo retribuir a sabedoria, a força e o carinho com que me embalou desde pequeno. Seus gestos coexistem em quem eu sou, e eu a levo adiante em minha história. A você, papai, desejo retribuir com vitórias as tantas lutas travadas, os sonhos abandonados, e ser mais uma razão de seus sorrisos. Eu ainda acredito que sonhar não é coisa apenas para gente jovem, mas é coisa de gente viva que entende que a vida amanhece como nova oportunidade. Que vivamos muitas dessas oportunidades e que os sorrisos sejam asas para nossos voos livres. Reconheço seus esforços e celebro ser filho de vocês.

A você, Gabriel, meu irmão, agradeço por seu cuidado e sua atenção. Pedi por você quando eu era pequeno, e não me arrependo. Você é sangue do mesmo sangue, água que flui da mesma nascente e espero ser pra você, além de um guia e um protetor, um amigo com quem você possa sempre contar – parceiro, como você tem sido para mim.

Agradeço à minha família extensa – tias (Sirlene e Eidyla), prima e primo (Marcela e Gustavo), padrasto e madrasta (João Marcos e Sandra) – pelas palavras e gestos de apoio e encorajamento. Agradeço aos meus nobres amigos que perambulam, há mais de uma década, comigo por essa vida, com especial destaque a vocês, Rodrigo e Guilherme, que mais estiveram próximos de mim nos últimos cinco anos. Obrigado por serem, para mim, esse ponto de retorno e de alívio.

Agradeço aos amigos mais recentes, vindos da vida, das formações acadêmicas, tantos cúmplices que ganhei. Muitas foram as conversas e os momentos preciosos que me

atravessaram e me tornaram possível. Eu os agradeço profundamente. Com especial carinho, expresso um agradecimento ao meu caro amigo Marcos Vinícius, que muito bem exemplifica a força do apoio de uma amizade dedicada e aplicada à vida e aos objetivos traçados para ela. Obrigado por me emprestar seus sentimentos, seus pensamentos, seu tempo e por me incentivar na escrita científica, sendo meu grande parceiro na produção de artigos científicos, nos sonhos acadêmicos, e meu revisor no processo de escrita desta dissertação. Sem você, meu caro, teria me faltado oxigênio.

Agradeço de maneira muito especial ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Barchi, que aceitou se lançar nesse rio comigo e ser deslocado tantas vezes junto a mim. A você, Professor, agradeço pela coerência ética, afinal, falar e fazer podem ser canais bifurcados no percurso de um rio – o que não presenciei em sua orientação. A democracia radical não é apenas um objeto dos seus estudos, mas também um estilo de vida que você exerce junto aos seus orientandos: um modo radical de cuidado. Sua ousadia confluiu com a minha e fizemos uma ótima parceria. Me orgulho de poder ter me aproximado de suas inquietações, misturado minhas intenções com suas águas e de ter sido acompanhado por você, que me deu liberdade para sonhar e praticar a *pesquisa-rio*, que me amparou quando eu disse que estava no meu limite, me fazendo lembrar de que eu conseguia, e de que não havia por que pedir desculpas – hábito que eu adotava sempre ao te mostrar qualquer coisa que eu produzisse –, pois eu não estava em lugar que não era meu também. Te levarei comigo em história e em novas pesquisas.

Agradeço, com imenso carinho, à banca examinadora, que jamais sonhei poder reunir. Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço e Prof. Dr. José Renato Polli, vocês são professores que me inspiram! Obrigado pela atenção, pela leitura e apreciação do meu trabalho. Obrigado pelo convite aberto para me lançar, com decência e boniteza, nas correntezas dessa *pesquisa-rio*, e por me orientarem com a força da ética, da estética, da poética e da política no envolvimento com a Educação.

Agradeço imensamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO) e à CAPES, pela bolsa concedida, para que eu pudesse trilhar esse caminho tão sonhado.

Por fim, agradeço ao que não se faz possível caber em título, nome ou palavra. Chamarei, por ora, de existência para conseguir me expressar, embora pudesse nomear de muitos outros modos. O fato é que sou verdadeiramente grato por poder-ser: poder ter nascido, vivido até este momento, sonhado; por ter corrido tantos riscos e, ainda assim, sido contemplado com tantas dádivas; por ter me encontrado e desencontrado tantas vezes comigo mesmo e com os outros e com o mundo, e ter tido a liberdade de me perder, de não saber, de falhar, de sofrer

– experiências que parecem estranhas de se agradecer, mas sem as quais eu não seria quem agora sou, nem poderia acolher em mim o mistério de um amanhã, a abertura ao que posso me tornar: meu devir.

Agradeço pela lucidez e confusão; pelas descobertas, os esquecimentos e também pelas memórias – as difíceis e as bonitas. Agradeço pelos afetos, múltiplos, diversos, que trouxeram à vida cores, tons, texturas; pelo corpo que sou e que me permite estar presente, ver, ouvir, falar, tocar, andar e também ser visto, ouvido, tocado e dialogado com os outros e o mundo. Agradeço, ainda, pelo coração forjado, por vezes, no fogo; noutras, lapidado como rocha, indeterminado como a água e impreciso como o vento, mas real como a terra. Agradeço intimamente por ser lembrado de minha incompletude, impotência e finitude, o que não me impede de me sentir também completo, potente, contraditório e pleno de sentido. À vida – minha trama, meu drama – eu saúdo.

Quem já ouvia a voz das montanhas, dos rios e das florestas não precisa de uma teoria sobre isso: toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam.
(*A vida não é útil* – Ailton Krenak, 2020, p. 20)

*[...] só se vê bem com o coração.
O essencial é invisível aos olhos [...]
Os homens já se esqueceram dessa verdade [...]
Mas você não deve se esquecer dela.
Você é eternamente responsável por aquilo que cativa.*
(*O pequeno príncipe* – Antoine Saint-Exupéry, 2023, p. 76-77)

Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver.
(*A vida não é útil* – Ailton Krenak, 2020, p. 24)

RESUMO

Esta dissertação investiga o cuidado compreendido como *devir-cuidar* nos/dos/com os cotidianos escolares, assumindo-o não como categoria estabilizada, técnica ou competência pedagógica, mas como movimento relacional, ético, estético, político e poético que emerge nas práticas escolares. O estudo tem como objetivo compreender de que modos o *devir-cuidar* se manifesta nos cotidianos escolares, considerando-o como acontecimento, abertura ao possível e tática que resiste às tentativas de captura e normatização da vitalidade escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza teórico-conceitual, constituída a partir da perspectiva das pesquisas *com* os cotidianos escolares, organizada e expressada como uma *pesquisa-rio*, entendida como modo de acompanhar fluxos, deslocamentos, narrativas, memórias e acontecimentos sem pretensão de estabilização conceitual. O percurso analítico articula contribuições da fenomenologia hermenêutica, da pedagogia freireana, da analítica histórica certauniana e das pesquisas *com* os cotidianos escolares. A análise evidencia que o *devir-cuidar* se manifesta nas tensões entre o instituído e as possibilidades, em gestos mínimos, práticas relacionais e escolhas cotidianas que sustentam a escola como um *espaçotempo* de habitação e afirmam modos democráticos de convivência. O cuidado, assim compreendido, não se reduz a prescrições normativas nem a disposições individuais, configurando-se como prática situada, relacional e historicamente implicada. Conclui-se que o cuidado, enquanto devir, constitui uma força que permanece aberta, em movimento, convocando novas formas de pensar, viver e pesquisar os cotidianos da Educação.

Palavras-chave: *devir-cuidar*; cotidianos escolares; educação; cuidado; *pesquisa-rio*.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	NASCENTE.....	18
2.1	A tessitura de (re)encontros.....	21
2.1.1	<i>Viversentirpensar</i> : sobre narrar a vida, audiovisualizar e literaturizar as ciências.....	21
2.1.2	Uma voz que ocupa: a narrativa que posiciona o perímetro da reflexão.....	24
2.1.3	Retornar aos processos educativos, indagá-los e (re)descobri-los desvelados.....	30
2.1.4	Interfaces entre a Psicologia fenomenológico-hermenêutica e a Educação.....	36
2.2	Cotidianos em fluxos.....	39
2.2.1	Os cotidianos escolares.....	39
2.2.2	As pesquisas dos cotidianos em fluxos ontológicos.....	42
3	AFLUENTES.....	46
3.1	Conceitu(a)ções de cuidado.....	48
3.1.1	Nascentes, afluentes e correntezas: sobre as múltiplas fluições do cuidado.....	48
3.1.2	Margens e correntezas - do étimo da palavra à multiplicidade de sentidos.....	51
3.2	O cuidado em encontros e desencontros e turbulências e confluências de saberesfazeres-água.....	54
3.2.1	Cuidados em <i>saberesfazeres</i> que permeiam o campo educacional.....	54
3.2.2	Correntezas freireanas do cuidado.....	58
3.2.2.1	Conscientização como o cuidar em desvelamento.....	59
3.2.2.2	Dialogicidade como palavra comum em movimento de confluência.....	60
3.2.2.3	Práxis como cuidar em ato.....	62
3.2.2.4	Eticidade como dimensão constitutiva do cuidar.....	63
3.2.2.5	Politicidade como cuidar em profusão.....	65
3.2.3	Confluências, desvios e (contra)correntezas certeunianas do cuidado.....	67
3.2.3.1	Narratividade como gesto de abertura.....	68
3.2.3.2	A atitude ético-estética como tática de enfrentamento.....	70
3.2.3.3	Práticas e artes em potências de <i>fazer com</i>	72
3.2.3.4	A criação da diferença dos/nos/com os cotidianos.....	74

4	LEITO.....	78
4.1	O cuidado como afetividade.....	81
4.1.1	A afetividade como epistemologia- <i>saberesfazeres</i> sensíveis.....	81
4.1.2	A politicidade territorial da afetividade.....	84
4.1.3	A afetividade nas/das/com as redes educativas.....	88
4.1.4	Poéticas e estéticas do cuidado na afetividade.....	91
4.2	O cuidado como ética.....	94
4.2.1	Ética como implicação e coautoria nas pesquisas com os cotidianos.....	94
4.2.2	Ética como resistência e invenção: politicidades do cuidar.....	97
4.2.3	Éticas estético-poéticas de narrar e cartografar os cotidianos.....	100
5	FOZ.....	107
5.1	<i>Devir-cuidar</i> com as pesquisas dos cotidianos escolares.....	110
5.1.1	Da substantivação do cuidado ao <i>devir-cuidar</i> : deslocamentos necessários?.....	110
5.1.2	<i>Devir-cuidar</i> como tática insubordinável.....	116
5.2	Fissuras, veredas, brechas, desvios e muito do que não sei contar.....	121
5.2.1	Inspirar, expirar, respirar e transpirar: movimentos outros de <i>devir-cuidar</i> em éticas, estéticas, políticas e poéticas.....	121
5.2.2	<i>Devir-cuidar</i> em sonhos: o desaguar das águas.....	124
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS.....	136

1 INTRODUÇÃO

“O essencial é saber ver
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa”

(Alberto Caeiro, *O guardador de rebanhos*,
poema XXIV)

Há rios que nascem tímidos, quase invisíveis, em pequenos veios de água que insistem em atravessar pedras, folhas, terras. Outros, por sua vez, já surgem caudalosos, anunciando sem pudor algum a força de sua correnteza. Esta pesquisa se reconhece mais como um desses rios que começam em filetes quase silenciosos, alimentados por memórias escolares, inquietações de um professor-psicólogo, leituras que flamejam o ser, encontros verdadeiros e efêmeros que não só deixam marcas, como as lançam rumo ao amanhã, ao desconhecido. E, à medida que avança e se avoluma, o rio recebe afluentes, dobra-se em redemoinhos, infiltra-se nos interstícios e dissolve qualquer pretensão de represamento epistemológico.

Assumir a experiência e a imagem de uma *pesquisa-rio*¹ não se reduz a um recurso metafórico, mas expressa uma posição epistemológica, ética e política diante do pesquisar. Chamo de *pesquisa-rio* uma investigação que não se organiza por linearidades rígidas, hipóteses fechadas ou protocolos previamente estabilizados, mas que acompanha fluxos, confluências, desvios e adensamentos que emergem nos/dos/com os cotidianos da Educação. Assim como um rio, essa pesquisa nasce de inquietações, recebe afluentes teóricos e experienciais, aprofunda-se em seu leito analítico e segue em abertura, recusando a fixação definitiva de seus sentidos.

¹ Esse termo eu havia pensado, embora não escrito na versão entregue para a qualificação da minha dissertação em agosto de 2025, e se encontrou de modo preciso através da fala da Prof. Dra. Nilda Alves no domingo (26 de outubro de 2025) durante o mini-curso “As dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas das ações cotidianas em pesquisa, ensino e extensão” do GE Cotidianos - éticas, estéticas e políticas – agora GT 25, Cotidianos: éticas, estéticas, políticas e poéticas – nas atividades prévias da 42ª Reunião Nacional da ANPEd, na Universidade Federal de Paraíba – UFPB, a qual proferiu exatamente esse termo – *pesquisa-rio* – em um diálogo entrecruzado e informal com um dos professores ali presentes, o Prof. Dr. Leonardo Ferreira Peixoto, em razão de uma discussão junto às/aos presentes que a conduziu a idealizar junto ao professor um artigo que firmasse esse termo, cujo significado, neste trabalho, trago exclusivamente a partir da minha compreensão; e minha razão de registrar tal fato é por cuidar para que não soe um roubo terminológico ou um plágio, pois não me seria de dificuldade alguma emprestar de minha rede a potência de suas palavras lhes concedendo o devido crédito.

Nessa perspectiva, a escrita não se move em linha reta, em cursos mansos e suaves. Ela se move por desníveis, escoamentos e turbulências; atravessa *espaçostempos* cotidianos (Alves, 2019), toca as entranhas das teorias, acompanha gestos pequenos que resistem aos estriamentos dos modos serializados de ser e estar². A *pesquisa-rio* se faz no meio do percurso, no encontro entre o que se desprende das margens, no que se cria entre o já sabido e ainda por vir.

Se há uma força que atravessa as águas desta pesquisa, essa força é o cuidado – ou, mais precisamente, o cuidar, aqui compreendido não como conceito fechado, mas como movimento, fluxo, devir (Deleuze; Guattari, 1992). O cuidado não aparece nessa investigação como objeto externo a ser definido, mas como força imanente às práticas, às relações e às pesquisas que se criam nos cotidianos escolares.

O cuidar é presença, gesto, atitude, direção, sentido, posição. Como afirma Boff (2022, p. 37), “é mais que um *ato*; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. Tal compreensão implica reconhecer a indissociabilidade entre ser e cuidar: todo ser, sendo e vindo a ser, cuida – de um ou outro modo. Cuidar pode edificar, fortificar, unir e proteger as relações e os *espaçostempos* compartilhados, mas também pode destruir, enfraquecer, segregare, desabrigar e desertificar experiências, existências e mundos. “O cuidado há de estar presente em tudo” (Boff, 2022, p. 39). É nessa presença intransigente que reside sua força.

O objetivo central desta *pesquisa-rio* é, portanto, compreender como o cuidado se manifesta, se cria e se reinventa como *devir-cuidar* nas práticas e nas pesquisas dos cotidianos escolares. Não se trata de buscar uma definição normativa do cuidado, mas de acompanhá-lo em seus movimentos, travessias e implicações éticas, estéticas, políticas e poéticas junto aos *fazeressaberes* narrados pelos *praticantespensantes* (Alves, 2019) das escolas. Trata-se de *fazer ver* o cuidado em *acontecência*, tal como ela emerge nos encontros cotidianos, nos pequenos e singelos gestos, nas relações e nas pesquisas que se tecem com e nas escolas.

Nesse sentido, minha escrita – e que fique isso bem posto – não inaugura o rio dessa investigação. Ela o deixa passar. Esta pesquisa não brota de si mesma, tampouco só de mim e para mim. Ela emerge atravessada pelas águas que já corriam nos convívios, nos estudos, nas leituras, nas imagens, nos sons, nos afetos, nos encontros, nas corporeidades dos cotidianos

² Contribuição de Carlos Eduardo Ferraço proferida na banca examinadora da qualificação dessa mesma dissertação, a qual compôs, realizada em 12 de agosto de 2025.

coletivos. Manifesta-se, nesta dissertação, através de mim, a partir da questão acerca do cuidado e de seus modos de presença nos cotidianos da Educação.

Con-versar como metodologia de pesquisa (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2023), em uma *pesquisa-rio*, é partir do próprio movimento de versar as *in-fluências* e compreensões sobre o que é e como é cuidar nos/dos/com os cotidianos, em diálogo com os encontros possíveis. É colocar-me em narrativa em con-fluência com a investigação, já que com ela fluo – *con-fluo*, de *fluir-com*, *fluir-junto-a*. *Praticarpensar* (Alves, 2019) esta *pesquisa-rio* é conceber-me *pesquisador-rio*: *estar-rio* em uma experiência ao mesmo tempo íntima, singular e coletiva de investigação.

Como anuncia Nêgo Bispo em *A terra dá, a terra quer*:

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. De fato, a confluência, essa palavra germinante, me veio em um momento em que a nossa ancestralidade me segurava no colo. Na verdade, ela ainda me segura! Ando me sentindo no colo da ancestralidade e quero compartilhar isso (Santos, 2023, p. 15).

Assim também esta pesquisa se faz em confluência: confluem filosofias, pedagogias, pesquisas dos cotidianos, memórias, teorias e encontros. Confluem Heidegger, Freire, Certeau, Foucault, Deleuze, Boff, Guattari, Gilligan, Noddings, Benhabib. Confluem fazeres e saberes, experiências vividas e elaborações conceituais.

É neste horizonte que as perguntas dessa pesquisa se anunciam: existe, nas *prácticasteorias* dos/com os cotidianos escolares, uma reflexão própria sobre o cuidado e o cuidar? De que modos essa postura tem sido mobilizada? Como se tecem, nas escolas, os modos de cuidar – intencionais ou não? O que acontece com o cuidado quando ele, em sua abertura, mergulha nas correntezas escolares e o que essas correntezas devolvem à sua conceituação?

Responder a tais questões não cabe em protocolos rígidos. Pede desarranjos, deslocamentos, outra forma de ver. Ver, como propõe Alberto Caeiro (Pessoa, 2022), sem finalidade, sem propósito, sem serventia, mas sentindo. Ver, como David Lapoujade (2017): abrindo-se às existências mínimas que vibram do fundo à superfície das coisas – aquelas forças discretas que quase sempre passam despercebidas, mas que sustentam, silenciosamente, a vida. Ver, como nos ensinam as pesquisas dos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares, cuidando para que os cotidianos possam emergir em suas criações.

Por isso, esta não é uma pesquisa empírica tradicional, tampouco uma revisão neutra. É uma *pesquisa-rio*: um movimento teórico-ensaístico de investigação conceitual-epistemológica que percorre margens da fenomenologia hermenêutica, da pedagogia crítica, das filosofias da

diferença e das pesquisas *com* os cotidianos escolares, em busca de confluências, atritos, desbordamentos e transbordamentos.

É nesse emaranhado de fluxos que o cuidado se mostra como devir: movimento que desestabiliza margens fixas; que não se permite determinar-se previamente; que se dá como tarefa de implicação dos *praticantespensantes* a cada vez; que convoca o olhar, o ouvir, o sentir, o pensar, o falar; que cria passagens e abre brechas para novas maneiras de compreender e habitar os cotidianos escolares em criação e movimento.

O que, a princípio, se anunciava como uma travessia na segurança de uma canoa – no interior desta *pesquisa-rio*, uma investigação sobre o conceito de cuidado e seus modos de presença nas pesquisas cotidianistas –, transformou-se aos poucos em um convite para um mergulho nas correntezas³. Nesse desprendimento das margens seguras, irrompeu-me em memória a imagem icônica narrada por Guimarães Rosa (2001) em *Primeiras estórias*: um homem que, ao entrar na canoa, escolhe permanecer no meio do rio, criando um modo de vida entre as margens. Um habitar deslocado. Uma terceira margem.

Habitar a terceira margem do rio é, desse modo, recusar a previsibilidade das margens estáveis e permanecer no intervalo onde tudo ainda pode ser outra coisa. Não se trata de indecisão, mas de uma escolha ética e epistemológica: permanecer no meio, onde as forças se encontram, se chocam, se transformam. Ao lançar-me na correnteza desta pesquisa e habitar essa terceira margem – onde tudo está sendo e pode ainda ser –, intensificou-se minha compreensão de que os cotidianos escolares confluem com aquilo que, em outro registro, enuncia Carla Madeira (2021) em seu título literário *Tudo é rio*.

Aqui, tudo é rio porque se desloca como as águas: em curso, em movimento, em *acontecência*. As memórias não se perdem nos trajetos: entrelaçam-se, somam-se e, por vezes, turvam-se como águas revolvidas, aguardando outros tempos e outras forças que a filtrem novamente. Tudo é rio e, portanto, pode mover-se e mover-se-á. *Ser-rio*, em confluência com as águas do cuidar, desvela sua força: o cuidado é devir – inevitável, insubordinável, indomável. É gesto que se faz e desfaz, que se inventa e se reinventa nos encontros, nos *espaçostempos* cotidianos (Alves, 2019), escorrendo por entre aquilo que as normas insistem em fixar, moldando novas margens, criando paisagens.

³ Esse foi o convite feito a mim pelo Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferrazo em sua arguição na qualificação desta dissertação, como na transcrição direta aponta “[...] eu vou te tirar das margens. Seu texto está muito na margem, está muito seguro, está muito organizado, e te jogar um pouco pro meio. Não sei se a gente vai se afogar junto, mas eu quero fazer esse movimento aqui de te colocar na correnteza. Estou tirando um pouco da margem. [...] Eu quero que você experimente um pouco mais esses reboliços, essas correntezas, esses deslocamentos, que eu acho que o seu trabalho permite. Por isso que eu me propus a conversar com você sobre isso.”.

Como as águas, o cuidar não aceita forma que o congele – ao menos não por mais de uma estação. O cuidar não se permite caber, por muito tempo, em determinações. Nesse sentido, ecoa aqui o que Bell Hooks (2017) compreende como transgressão: um gesto ético e amoroso que rompe com formas normativas de relação, abrindo espaço para outras maneiras de viver, aprender, ensinar e cuidar. Transgredir, nessa compreensão, não é destruir, mas criar passagens; não é negar o mundo, mas insistir na possibilidade de outros mundos possíveis.

Não por acaso, esse modo de habitar o meio do rio encontrou ressonância em um afluente decisivo para a formulação desta *pesquisa-rio*: o GEDECE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares). As discussões que atravessam esse coletivo – como se observa no artigo *Cartas em “esperançar” como resposta a uma epístola herética* (Barchi, 2025) –, insistem que democracia, ecologia e cotidiano são dimensões indissociáveis e não podem ser concebidas separadamente sem gerar consequências éticas, políticas e existenciais.

No encontro com estudos de Certeau, Foucault, Deleuze, Guattari, Negri, Dardot e Laval, entrelaçados às pesquisas *com* os cotidianos escolares, fui compreendendo os cotidianos em sua ênfase política – inseparável da ética, da poética e da estética. Democracia aparece, então, como movimento de associação de singularidades em tensão; ecologia, como vínculo intransponível com as formas de vida; e os cotidianos, como *espaçostempos* de devires — *águas* que o neoliberalismo tenta represar, sem sucesso, pois, como nos afirmou Nilda Alves em uma reunião do GEDECE⁴, “os cotidianos são indomáveis!”. Cabe aos *praticantespensantes* dos cotidianos atender, a cada vez, ao chamado de ver, ouvir, sentir, pensar e viver uma vez mais, formando a grande rede de *conhecimentossignificações* que legitima esse campo como movimento vivo – o que, nesta pesquisa, leio e assumo como expressão de um cuidar.

Assim, esta pesquisa organiza-se como um rio: *Nascente*, onde emergem as inquietações; *Afluentes*, onde múltiplas compreensões do cuidado se encontram; *Leito*, onde as correntezas se adensam e as análises ganham profundidade junto às pesquisas *com* os cotidianos escolares; e *Foz*, onde tudo o que correu aponta para um *dever-cuidar* como gesto ético, estético, político e poético dos cotidianos. Mas foz não é estagnação. Tal como a água, a pesquisa não se encerra: ela escoar, abre-se, rende, reverbera, torna-se outra, ainda que sem se perder.

Ao longo desse percurso, memórias atravessam o rio. Não se localizam em um único momento e não se oferecem como pano de fundo a ser esclarecido. Correm junto à pesquisa, acompanhando seus ritmos, seus desvios e suas pausas. Essas memórias não são convocadas

⁴ Esse encontro compôs o primeiro ciclo de conversas do GEDECE e se deu no dia 13 de março de 2025, podendo ser acessado através do link <https://youtu.be/aA6KMTs9oeY?si=3tXzk15eFlpG949N>

para ilustrar argumentos, tampouco para confirmar análises. Comentá-las, fixá-las ou submetê-las a explicações seria deslocá-las de sua condição de acontecimento, reduzindo-as a objeto de leitura, quando o que aqui se busca é permanecer com aquilo que acontece.

Opta-se, assim, por não comentá-las, não por descuido, mas por cuidado. As memórias seguem em fluxo com o texto, sem serem interrompidas, sustentando a densidade histórica, narrativa, afetiva e existencial que atravessa todos os momentos da *pesquisador*. Funcionam como águas que não conduzem o percurso, mas lembram, a cada curva, que todo pensar é atravessado por histórias e que cuidar, neste trabalho, implica também não deter o curso do que se oferece como acontecimento.

Na *Nascente*, a dissertação se inaugura a partir de um gesto de aproximação entre vida, formação e pesquisa. Em *A tessitura de (re)encontros*, assume-se o *viversentirpensar* como movimento inaugural, articulando as pesquisas *com* os cotidianos escolares às minhas próprias experiências de vida e formação. As memórias escolares, os deslocamentos geográficos, as experiências de trabalho, o ingresso na universidade, a formação em Psicologia, a atuação clínica psicológica e a chegada à docência não aparecem como pano de fundo biográfico, mas como perímetro ético-político da reflexão, onde Educação e cuidado emergem como forças que atravessam e reconfiguram a existência em seus *espaçostempos* periféricos e escolares.

Ainda na *Nascente*, o subcapítulo *Cotidianos em fluxos* desloca o olhar para o campo das pesquisas *com* os cotidianos escolares, apresentando suas emergências históricas, seus deslocamentos teórico-metodológicos e seus movimentos éticos, estéticos, políticos e poéticos. Os cotidianos são compreendidos como fluxos ontológicos: rios de práticas, de *saberesfazeres* e *conhecimentossignificações*; ritmos, táticas e existências mínimas que desafiam perspectivas normativas e estruturais, e abrem o horizonte a partir do qual o cuidado poderá, mais adiante, ser pensado como *dever-cuidar* com as escolas.

Nos *Afluentes*, a dissertação acompanha as águas que fazem o cuidado ganhar densidade conceitual e espessura educacional. O subcapítulo *Conceitu(a)ções de cuidado* recusa definições fixas e reconhece o cuidado como noção em movimento, atravessada por margens e sentidos históricos e disputas conceituais que já anunciam sua abertura ao *dever*. Em *O cuidado em encontros e desencontros e turbulências e confluências de saberesfazeres-água*, desloca-se a discussão para o campo educacional, evidenciando como o cuidado se tece nos *saberesfazeres* das escolas. Nesse movimento, o diálogo com Paulo Freire permite compreendê-lo como gesto ético, político e relacional, enquanto Michel de Certeau evidencia as *artes de fazer*, as narrativas e as táticas do cotidiano como forças que produzem brechas no interior do instituído. Os

Afluentes, assim, não buscam estabilizar o cuidado, mas deixá-lo correr entre conceitos, práticas e encontros.

No *Leito*, a pesquisa mergulha nas correntes mais densas do percurso, onde o cuidar se adensa como experiência vivida, implicada e compartilhada *com* os cotidianos escolares. O subcapítulo *O cuidado como afetividade* investiga o cuidar como saber sensível, territorial e relacional, compreendendo a afetividade como força epistemológica que atravessa as redes educativas e sustenta poéticas e estéticas do cuidado nos cotidianos da escola. Em *O cuidado como ética* aprofunda-se essa discussão ao compreender o cuidar como prática situada, feito de implicação e coautoria, reconhecendo o pesquisar como gesto ético atravessado por escolhas, vínculos e modos de habitar o mundo.

Na *Foz*, a pesquisa assume explicitamente seu caráter de abertura e passagem. O subcapítulo *Devir-cuidar com as pesquisas dos cotidianos escolares* tensiona a substantivação do cuidado, evidenciando os riscos de sua captura normativa e propondo deslocamentos para compreendê-lo como verbo, acontecimento e força relacional; nesse movimento, o *devir-cuidar* se afirma como tática insubordinável que emerge nos gestos miúdos, nas brechas e nas resistências cotidianas que sustentam a vida escolar. Em *Fissuras, veredas, brechas, desvios e muito do que não sei contar* amplia-se esse horizonte ao acompanhar os movimentos éticos, estéticos, políticos e poéticos do *devir-cuidar*, reconhecendo-o como prática que inspira, respira, expira, transpira e se reinventa nos cotidianos, ao mesmo tempo em que problematiza a própria *pesquisa-rio* como experiência que não se encerra em si, mas segue como *pós-rio* — mais do que pesquisa, travessia.

Nas *Considerações finais* retomaremos criticamente o percurso realizado, explicitando as contribuições da pesquisa ao campo dos cotidianos escolares e os deslocamentos produzidos na experiência formativa do pesquisador-educador. Se há uma aposta que atravessa todo o trabalho, ela se manifesta em aprender a ver: aprender a ver para aprender a cuidar; aprender a cuidar para aprender a habitar; aprender a habitar para aprender a criar e co-criar, coletivamente, os cotidianos escolares como *espaçostempos* de humanidade, diferença e abertura do possível — com a decência e a boniteza de que nos lembra Paulo Freire.

2 NASCENTE

“O real não está nem na saída nem na chegada,
ele se dispõe para a gente é na travessia.”
(Guimarães Rosa – *Grande sertão:
veredas*, 1994, p. 85)

Correndo o risco de a Nascente ser tomada como “o” princípio, antecipo-me, cuidando, em afirmar: nascente não é fonte. Tal distinção não é mero detalhe; trata-se de um gesto político-epistemológico. A fonte isola, funda-se como origem das águas, pretende-se pura e autocentrada, como se pudesse negar o que a antecede. A nascente, ao contrário, é brecha – fenda por onde águas ancestrais escapam, se encontram, se misturam, sem jamais se deixarem reduzir a um único começo.

Esse modo de fluir não aponta para a dissolução nem para o esquecimento. As águas que emergem na Nascente e fluem em rio não são apressadas, pois respeitam sua própria cadência; nem desmemoriadas, como poderia sugerir uma aproximação apressada com a noção de liquidez (Bauman, 2001), em que tudo escoar em velocidade, inviabilizando a apreensão, o contato e a relação. São águas densas, atravessadas por muitos espaços e tempos, carregadas de histórias que não cessam de insistir em *re-existir*. Como em Rosa (1994), o real não se deixa capturar na partida ou no destino, mas se dá na travessia, no entre, no meio onde as águas seguem fluindo sem abandonar aquilo que as constitui.

O fluir que aqui se anuncia, portanto, não me dilui; me compõe. Ele desvela o fato de eu ser eu e, ao mesmo tempo, muito mais que eu – ser parte do todo, do cosmos; ser a história que se narra enquanto se inventa, atravessada por outras histórias de histórias – mulheres, homens, seres e mundos que coabitam aquilo que, por gesto sempre provisório de nomeação, chamo de “eu”. Sou rio de águas antigas, reinauguradas em trajeto, narrativa, em perspectiva e terreno.

É nesse espaço de abertura que esta *pesquisa-rio* se insinua e que a Nascente se anuncia. Não como fonte inaugural, mas como exercício de cuidado que antecede qualquer definição: cuidar como atenção ao que emerge e flui, como disposição para permanecer atento às travessias. Aqui, cuidar é permitir o curso, acompanhar o que se move sem exigir chegada – permanecer, como o real em Rosa (1994), no meio do caminho.

MEMÓRIA 01 – Perda de tempo?

Era a minha vez de ser professor substituto. Esse foi um pedido da Coordenadora do Ensino Fundamental II a mim, pois o professor de Geografia não poderia comparecer naquele dia. Eu poderia executar o plano que eu quisesse – carta branca. Mas substituir aquela aula era algo que me trazia uma memória, digamos, complicada. Isso porque, na escola em que eu estudava, na cidade de Itu (SP), do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, eu pulava as grades para ir embora todas as vezes em que tínhamos aulas substitutivas – se não fosse possível ir para a quadra jogar futebol. É verdade que eu também pulava as grades para entrar na escola, com o objetivo de encurtar em quatrocentos metros o caminho, mas o ponto era que eu considerava todas as aulas substitutivas uma perda de tempo. E era isso que eu falava para minha mãe, quando eu chegava em casa: “– Mamãe, matei aula, tá?”. Ela dizia: “– Que isso menino? Tá maluco? Não foi isso que te ensinei! Como estão suas notas?”. Eu respondia: “– Estou entre a nota oito e a dez em todas as matérias e só vim embora porque o que será passado não irá cair na prova, então é perda de tempo”. Ela não conseguindo discordar, deixava por isso mesmo. Agora seria a minha vez de ser “desnecessário” como professor a substituir uma aula? Ou eu poderia tentar subverter esse significado? Pelo menos eu sabia que aquele 6º ano do Fundamental II não iria, como eu, pular grades para ir embora, porque a escola não tinha grades. Tinha muros e portarias com seguranças. Era outra a realidade. Na verdade, quando cheguei à sala e olhei para as crianças, o que encontrei foi o oposto. Ficaram felizes por me verem e por saberem que teriam aula comigo. Verdade que ficaram mais eufóricas quando apareci com um violão na mão e as convidei para irmos em outra sala, em outro andar do prédio. Elas se organizaram rapidamente e fomos até a outra sala em andares acima de onde estávamos. Nessa sala, bem espaçosa, dei a ideia de fazermos um círculo. Elas aceitaram. Queriam que eu tocasse violão para elas. Mal sabia que eu estava com medo, porque para expressar minha musicalidade, me custa muito e muito me envergonho. Fiz, então, uma sugestão. Perguntei o que elas achavam de conversarmos sobre situações da vida delas, já que naquele dia estávamos livres para conversar. Elas assustadoramente aceitaram, com rapidez. Eu ainda estava elaborando em pensamento como eu faria para protegê-las da exposição desnecessária, porque sabia que alguém que mal interpretasse ou carregasse adiante o que ali havia sido contado, poderia prejudicar e ferir. Para conferir essa preocupação, fiz o combinado de que aprendêssemos a escutar quem quisesse contar algo e que, assim que saíssemos pela porta, guardássemos aquela conversa como um tesouro. Pedi também que só compartilhassem aqueles que estavam confiantes de que não seriam prejudicados pela exposição. Disse-lhes que, caso eu soubesse que alguém havia feito mau uso daquele momento, eu saberia que havia errado e, arrependido de ter sugerido esse momento, não o voltaria a fazer nunca mais – o que achava uma perda enorme, pois acreditava que eles queriam conversar sobre vida, mais do que sobre as informações das apostilas. Aceitados os termos, eu temeroso, me vi embasbacado com uma cena que jamais esquecerei. Em uma curiosa cumplicidade, alguns, com confiança, se dispuseram a contar algo que quisessem. Ouvindo com atenção, mergulhei em um profundo medo, pois vi o quão arriscado e delicado era aquele momento, e toda sua potência em edificar poderia ser facilmente transformada em destruição. Mas além de ouvir, também olhei, rosto por rosto, e o que vi foi, de algum modo, divino. Vi essas crianças de onze anos de idade se oferecendo uma semelhante escuta e olhar aos seus colegas. Vi lágrimas rolando pelas faces de alguns, enquanto outros levantavam de seus lugares para apoiá-los com as mãos aos ombros, cabeça abaixada em respeito, silêncio, aguardando de mim palavras que acolhessem, abrigassem e devolvessem algo que eu fui descobrindo junto a eles. Essa cena continua a me espantar de beleza. Eu ia, com cuidado, amarrando as narrativas com perguntas, com reflexões, de modos que eu não saberia repetir, porque não foram calculadas e nem registradas como resultados o são. Me lembro de haver uma profunda coletividade entre aquelas crianças, de eu cantar e tocar uma música que, aparentemente, pouco lhes significaria,

pois eram ainda tão jovens. Mas o fiz. “Stop this train”, de John Mayer, nos embalou para além do idioma, a uma espécie de conexão inexplicável. Parecia que tudo ali era compreensível e que estávamos seguros. O sinal para o intervalo bateu, e nossa frequência mudou, retornando ao seu estado prévio. Reforcei o combinado que havíamos feito e saímos da porta afora. Até meu último dia naquela escola, em momento algum os assuntos daquela conversa retornaram. Não houve rebuliços, queixas, ofensas ou usos indevidos. O que ficou foi um elo diferenciado entre nós, uma experiência que nos conectava e que não precisava ser re-contada. Até hoje tento compreender o que foi que vivemos juntos naquele dia e certo estou que aquela aula substitutiva “não serviu de nada”, mas não foi perda de tempo.

2.1 A tessitura de (re)encontros

2.1.1 *Viversentirpensar*: sobre narrar a vida, audiovisualizar e literaturizar as ciências

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos exigem um deslocamento epistemológico que ultrapassa os protocolos tradicionais de investigação. Trata-se de acolher a experiência das/os pesquisadoras/es como parte constitutiva do processo investigativo, reconhecendo que a produção de conhecimento não é neutra nem alheia à vida de quem pesquisa. Con-fluo ao pesquisar – fluo *vivendosentindopensando* em redes, ou, para ser fiel à imagem desta *pesquisadorio*, em encontro de águas. Nesse campo, o vivido, o sentido e o pensado deixam de ser dados secundários e tornam-se condições e conteúdo da própria investigação. “Escrever não tem outra função a não ser se instituir como fluxo que se conjuga com outros fluxos” (Ferraço, 2021a, p. 16).

Iniciar este capítulo dirigindo a atenção à integração anunciada pelo neologismo *viversentirpensar* é assumir esse entrelaçamento da vida, dos afetos e dos pensamentos como gesto inaugural desta Nascente. Nessa direção, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos – especialmente nas formulações recentes que acompanharam o nascimento do GT 25 da ANPEd: Cotidianos: éticas, estéticas, políticas e poéticas⁵ – convocam um modo de pesquisar implicado em um sentimento de mundo (Alves, 2008), um mergulho sensível nos *espaçostempos* em que vivem e atuam os *praticantespensantes* desses cotidianos e em que as imagens, sons e afetos se tornam mobilizadores de sentidos a serem investigados (Alves, 2025).

É também por isso que, ao me reconhecer *pesquisador-rio*, assumo explicitamente os seis movimentos que orientam hoje as pesquisas do campo Cotidianos: éticas, estéticas, políticas e poéticas. Não que sejam etapas condicionantes, tampouco mandamentos a serem obedecidos, mas gestos transitórios, correntezas que acenam e comunicam modos de pesquisar. E, por serem movimentos rizomáticos (Deleuze; Guattari, 1995), não possuem um começo e um fim: emergem onde podem, atravessam-se uns aos outros, bifurcam-se, somem e retornam em outros pontos de um percurso. Seja mobilizado pelo “sentimento de mundo” (Delboni;

⁵ A transição de Grupo de Estudos (GE) Cotidianos: éticas, estéticas e políticas, para Grupo de Trabalhos (GT) 25 Cotidianos: éticas, estéticas, políticas e poéticas da ANPEd, foi uma conquista aprovada em Assembleia Geral Extraordinária no dia 19 de novembro de 2025, às 15h00, realizada de forma virtual pela plataforma Zoom, após a convocatória de todas/os associadas/os, fruto de mais de trinta anos de pesquisas e publicações contribuindo à Educação.

Rangel; Lima, 2025, p. 26), o qual me convoca a deixar-me afetar, até o movimento de “ir além do já sabido com imagens, sons e afetos” (Alves; Rocha; Castro, 2025, p. 50), quando se vai des-velando para mim que a “circulação científica” (Caldas; Teixeira; Toja, 2025, p. 54), assim como as águas, não percorrem canais previsíveis, mas se valem das frestas que encontram para somarem-se a outras tantas possíveis – uma verdadeira existencialidade em redes.

Nesse *intermezzo* (Deleuze; Guattari, 1995), “audiovisualizar e literaturizar as ciências” (Mello *et al.*, 2025, p. 88), torna-se gesto de narrar com mais que o corpo todo – digo, aquele corpo individualizado, que tendo a chamá-lo, por hábito, de ‘meu’ corpo. É um narrar que traz, leva e lança comigo adiante, rumo ao amanhã, as tantas outras narrativas que me compõem, as que carrego comigo em mim, com as quais ritmo (Romaguera *et al.*, 2022), me dispondo para que, nessa experiência narrativa, se anunciem e fluam comigo “personagens conceituais” (Deleuze; Guattari, 1992; Santos; Alves, 2025, p. 96) que vivam, sintam e pensem, de algum modo, através de mim, junto a nós, e tensionem o já sabido deslocando margens fixadas.

[...] os personagens conceituais têm este papel, manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento. Os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores, e seus traços personalísticos se juntam estreitamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos dos conceitos. Tal ou tal personagem conceitual pensa em nós, e talvez não nos preexista (Deleuze; Guattari, 1992, p. 84).

Me vem à memória, de imediato, o exemplo do personagem Crisóstomo, de *O filho de mil homens*, obra literária de Valter Hugo Mãe (2013) adaptada à belíssima produção cinematográfica sob direção de Daniel Rezende (2025). Em um diálogo com seu filho, após o mesmo reproduzir preconceitos herdados pela figura afetiva de referência, Crisóstomo – na versão cinematográfica interpretado pelo ator Rodrigo Santoro – parece *sentirpensarfalar* palavras ditas pela boca e também ‘ditas pelos olhos’ que não lhe eram pertencentes, mas nele confluíam.

Crisóstomo: – Tá vendo todas essas pessoas? Todo mundo é filho de um monte de mãe e pai. A gente vem de tanta gente, tudo meio irmão. É tanto sonho que vai passando de um pro outro que ninguém nunca vai tá sozinho. Camilo: – Quem te ensinou isso? Crisóstomo: – Você! (Rezende, 2025, min 110).

“Você!” (Rezende, 2025) foi a resposta de Crisóstomo menos esperada por mim neste diálogo, ainda que fizesse todo o sentido, já que me abriu – como os personagens conceituais costumam fazer – para indagar: podemos aprender com o outro? Complexificando, podemos aprender com o outro, ainda que erre, ainda que se posicione reproduzindo heranças violentas, incabíveis, transmitidas a ele?

Com Crisóstomo, surge tanto a questão do cuidar enquanto devir, apontando para dilemas éticos e políticos cotidianos, quanto para gestos e modos de cuidar possíveis apenas e somente na abertura efêmera do encontro – não programável, controlável, antecipável –, tal como o apresentou em seu gesto marcado por gentileza, paciência, disposição, abertura e entrega, de convidar seu filho a romper as represas construídas em suas experiências vividas em meio as tradições herdadas, e ver mais, como convidou Alberto Caeiro (Pessoa, 2022), e ser-mais, como convocava – e ainda o faz – Paulo Freire (2019).

Em meio a tanto, irrompe o movimento *Ecce feminae+* (Peixoto; Rodrigues; Castro; Nepomuceno, 2025) lembrando-me das existências que, mesmo marcadas pelo silenciamento, continuam (re)existindo e fazendo existir – tais como a mãe anã do personagem Camilo, da mesma obra acima citada, a qual ele nunca chegou a conhecer, cuja vida foi marcada por preconceitos, negligências, rejeições, abusos, mas também por desejos, sonhos, lutas e muita força e amor. Confluir com esses movimentos é deixar que essas águas me movam enquanto movo a pesquisa – um rizoma de ordem líquida, sempre em mudança, sempre em devir.

Nesse sentido, as proposições de Nilda Alves (2025) sobre narrar a vida e literaturizar a ciência aprofundam-se nas formulações mais recentes do campo, que integram imagens, sons e afetos como parte constitutiva dos processos de *fazersentirpensar* nos/com os cotidianos das redes educativas (Alves, 2025). Narrar, aqui, não apenas descrever: é implicar-se; não é apenas registrar: é co-criar modos de existir e de cuidar.

Essa proposta de escrita não se limita ao campo estético – é necessário reafirmar –, pois também assume a dimensão política e epistemológica. Ao me colocar como sujeito de enunciação, reconheço-me envolvido nas redes que investigo e comprometo-me com uma produção de saber implicada. Como afirmam Alves e Garcia (2012, p. 283), “é preciso, pois, que incorporemos a ideia de que, ao dizer uma história, somos ‘narradores praticantes’ traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar”.

Esse modo de narrar implica um cuidado ético com a pluralidade dos seres envolvidos nas pesquisas, assim como com os modos de escuta e de escrita. A narrativa aparece como um dispositivo que abre caminho para que o cotidiano seja pensado em sua complexidade, acolhendo experiências fragmentadas, sensíveis, contraditórias – e, justamente por isso, reveladoras (Alves, 2008).

Byung-Chul Han (2023, p. 15), em *A crise da narração*, argumenta que “a narração pressupõe escuta e uma atenção profunda”, e que estamos “visivelmente perdendo a paciência para a escuta e a paciência para narrar” (Han, 2023, p. 15). Narrar é resistir ao ruído da

informação, que é aditiva, cumulativa, mas desprovida de sentido. Na sociedade da informação, “ser e informação são mutuamente excludentes” (Han, 2023, p. 14). Por isso, narrar restitui o ser ao seu lugar experiencial, reabre espaços de presença e de vínculo. Como lembra Janete Carvalho (2009), trata-se de construir uma comunidade de afetos.

Ao considerar a narrativa como espaço de sentido, de partilha e de escuta, reafirma-se sua potência como via para pensar a Educação e o cuidado. Narrar é produzir mundos, construir sentidos e politizar o ato de pesquisar. Corrêa e Bezerra (2023) reforçam que a narrativa é prática ontológica, epistemológica e ética, sustentando “pesquisas humanas, demasiadas humanas” (Corrêa; Bezerra, 2023, p. 115), nas quais o/a pesquisador/a assume sua implicação.

É nesse sentido que a narrativa, como procedimento metodológico, permite “desnudarse” (Corrêa; Bezerra, 2023, p. 115) assumindo o risco de produzir ciência afetiva – antagônica a ciência efetiva [da efetividade] que está a serviço do mercado –, situada e responsiva. A narrativa resiste às epistemologias normativas e autoritárias, e afirmando-se como método legítimo e rigoroso para os cotidianos, ampliando as possibilidades de fazer pesquisa em Educação.

Assim, essa dissertação constitui-se como uma investigação teórico-epistemológica de natureza ensaística, na qual recorro à narrativa como gesto de deixar fluir minha implicação na escrita enquanto *praticantepensante* dos cotidianos, em confluência com uma análise bibliográfica do campo Cotidianos: éticas, estéticas, políticas e poéticas. É nesse fluxo que busco possibilitar o emergir do cuidado em sua característica ontologicamente originária: cuidado como *devoir-cuidar*, certamente presente em múltiplos modos nos cotidianos escolares.

2.1.2 Uma voz que ocupa: a narrativa que posiciona o perímetro da reflexão

Não apenas como um recurso estilístico, mas um gesto epistemológico que exige do/a pesquisador/a uma nova maneira de *escrever* – uma escrita que se compromete com os sentidos que emergem do vivido, com os enredos dos cotidianos e com a beleza que pulsa nas/com as experiências (Ferraço, 2007) –, apresento a seguir a narrativa que posiciona o perímetro desta reflexão. Ao narrá-la, deixo que as águas que me compõem venham à tona, pois uma pesquisa que se sabe atravessada por múltiplas correntezas não pode ocultar suas nascentes. Mais que uma apresentação de memórias, trata-se de um mergulho nas minhas águas de origem – aquelas que me formaram, que correram antes de mim e seguem comigo em meu

ser –, permitindo-me ser *memória-rio* cujas correntezas agora se adensam e sustentam as questões dessa pesquisa.

Convido para me acompanhar neste percurso Paulo Freire, cujas palavras e experiências dialogam com as minhas memórias e as iluminam, permitindo entrever nelas não apenas lembranças pessoais, mas gestos formativos, marcas do cuidado e sinais de um mundo que vai sendo lido e relido no ato mesmo de narrar-se.

Em solos mineiros, no dia 23 de setembro de 1993, em Poços de Caldas, nascia um menino de pais jovens. O pai que, tendo entre os vinte e dois anos de idade, era caminhoneiro e a mãe que, como se dizia na época, era “do lar”, compunham a família mais íntima daquela criança, no caso eu, habitantes daquela casa que ficava ao fundo da casa dos avós maternos em bairro periférico da cidade. Foi ali mesmo que, mais tarde, minha mãe desconstruía tudo o que se esperava de alguém que havia estudado “apenas” até o fim do Ensino Fundamental II – na época a 8ª Série – e se mostrou dedicada em me ensinar e conduzir com maestria no processo de alfabetização em meus seis e sete anos de idade. Ensinava-me a ler e escrever pegando em minha mão e dizendo calmamente, como nunca me esquecerei, “vai e vem na linha do trem”, ao desenharmos as letras cursivas do caderno de caligrafia. Foi sorte, com certeza, ter podido experimentar desde tão cedo um grande cuidado no ensino através de minha mãe, experiência que ecoa a lembrança de Paulo Freire (2021a), quando ele narra ter sido alfabetizado no chão sombreado pelas mangueiras de seu quintal. Hoje reconheço esse gesto materno como a primeira nascente ética do cuidado que me formou – antes de conhecer o conceito, eu o habitava.

Migrei para o Estado de São Paulo em 2002, junto a minha família, que buscava melhores condições de vida e emprego, já que meu pai estava na época desempregado. Aluno do Ensino Básico de escolas públicas e morador de regiões sempre periféricas em três cidades do interior do Estado de São Paulo (São Roque – 2002 a 2005; Itu – 2006 a 2009; e Sorocaba – 2009 até atualmente), presenciei os sabores e dessabores do envolvimento sociocultural das periferias, conhecendo de perto a precariedade de sonhos e perspectivas de vida daqueles que ali habitavam, entre os quais me incluía. Minha família pôde me oferecer o básico para que eu pudesse me inserir em espaços de modo disposto a aprender e me envolver. Isso veio de uma inserção anterior, muito comum às famílias brasileiras: a religiosidade e a igreja.

Desde muito pequeno fui levado a frequentar uma igreja de fundamentos judaico-cristãos e educado a partir destes paradigmas rumo ao mundo – mundo que, como destaca Paulo Freire, não é uma realidade estática, mas algo em constante construção e reconstrução, a ser lido e interpretado criticamente pelos sujeitos que nele habitam (Freire, 2021b). Apesar de não mais me identificar da mesma forma como na infância com tais fundamentos, reconheço que foi também a partir dessas experiências que pude me desenvolver em aspectos vários como leitura crítica, oralidade, desenvoltura pública, grupalidade, expressividade artística e musical, interação social, raciocínio e o senso crítico que me conduziu ao atual momento. Todavia, ainda que tenha sido de grande relevância, não foi através da religiosidade que alcancei minha emancipação – compreendida aqui a partir de Freire como o movimento de tornar-se sujeito da própria história, que nos convida à leitura crítica do mundo e à superação das formas que limitam nossa vocação ontológica para o ser-mais (Freire, 2019).

Apesar de tudo o que era bom, com o passar do tempo não me escapavam mais os detalhes cotidianos das vidas minha e da minha família. Em São Roque - SP, quando tínhamos de ir ao centro para pagar contas, na maioria das vezes não conseguíamos pagar nem mesmo o transporte público. Tínhamos de andar uma média de seis quilômetros. Meu irmão tendo dois anos e eu nove. Ele reclamava de dor nas pernas quando minha mãe já não o conseguia carregar no colo.

Em Itu - SP, andávamos cinco quilômetros para ir e vir da escola todos os dias e da igreja aos fins de semana. Passávamos no meio de uma mata que, hoje, ao recordarmos em família, nos causa maus arrepios. Tamanha era a vulnerabilidade a que ficávamos expostos que bastaria uma pessoa mal intencionada para nos causar danos talvez irreparáveis. Nessas pequenas grandes lutas, não havia o que ou quem as aliviasse. Minha família era pobre e pobre continuava a ser. Os sonhos não tomavam formas e a experiência de liberdade poderia ser questionada. Pensando bem, como já dizia Freire, a liberdade não é algo dado, mas uma conquista histórica que exige busca permanente e compromisso com a transformação da realidade (Freire, 2019). Quando os sonhos se fragilizam, fragiliza-se também a potência de esperar – esse movimento ativo que se recusa à espera e se lança à construção do novo (Freire, 2021b), e o mundo parece se estreitar, como se a própria possibilidade de futuro se ausentasse por instantes.

Foi na/com a escola em que, de fato, me encontrei com a possibilidade de outras formas de viver e pensar. Formas essas que me apresentavam sempre a certeza de que eu poderia aprender algo novo se, de algum modo, ali estivesse. Algo de diferente, que parecia não ter relação direta com a espiritualidade dos outros espaços que eu frequentava, mas sim uma

relação íntima com o cotidiano da vida, das pessoas como eu, periféricas, e dos afazeres, ocupações, possibilidades e histórias. Foi na escola que os preceitos religiosos começaram a ser questionados, não para dismantelá-los e deixá-los à mercê do esquecimento, mas para reavaliá-los, colocá-los à prova e validá-los ou não segundo o que fosse descoberto – movimento que se aproxima do que Freire entende como a necessidade de assumir o risco do novo e reconstruir criticamente os saberes outrora recebidos (Freire, 2021b).

Foi também na escola que fui alcançado por pessoas que não se mantiveram a favor de uma estigmatização de alunos/as da rede pública, tendo-nos como simplesmente desinteressados e desinteressantes, “desestruturados”, como já ouvi dizerem. Essas pessoas eram professoras e professores que, se doando para além do currículo escolar, para além das preocupações institucionais e metodológicas, nos viam e nos contavam da possibilidade de nosso protagonismo histórico. Na realidade, percebo hoje que sonhavam os sonhos que nós, como crianças destituídas de suas vozes e de sua potência sonhadora, nem mesmo arriscávamos, e muito menos nos lançávamos a sonhar com outros espaços e tempos que não aqueles que já nos eram atribuídos. Hoje também sonho pelos meus/minhas alunos/as e tento reconduzi-los/reconduzi-las à potência do sonhar – porque, como nos lembra Freire (2024, p. 125), “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança”.

Me formei no Ensino Médio em 2010, encorajado por compreender que eu poderia buscar formação, profissão, e as condições de vida que não pude desfrutar em minha infância e adolescência. Através de um professor do Ensino Médio, o saudoso professor Derval – Derval Fagundes Oliveira – que, com muita generosidade, me conduziu até seu carro, abriu o portamalas e me disse “escolha um livro”, aprendi a valorizar uma habilidade fundamental para meu desenvolvimento: a leitura. Desde a escolha e leitura de *A Metamorfose*, de Franz Kafka (1997), fiquei instigado por aquela narrativa em que o protagonista, ao acordar transformado em algo estranho aos olhos dos outros e até de si mesmo, expõe as tensões entre identidade, aceitação e existência. A metáfora da metamorfose despertou meu olhar para as transformações do ser, seus modos plurais e diversos, e para as tensões do existir – questões que passaram a atrair ainda mais o meu interesse – e que ainda hoje me mobilizam –, tendo me conduzido, dentre outros fatores, à escolha da Psicologia como campo de estudos.

Não foi um ingresso na graduação como às vezes se espera de famílias providas de condições favoráveis, acho importante salientar. Tudo o que aqui narro para ser pensado não carece de chão. Este chão, aqui entendido como solo da experiência vivenciada, das marcas do cotidiano e das lutas reais que conferem ao pensar e refletir o compromisso ético com a realidade histórica de onde se fala e para quem se fala. Em 2010, depois de aprender a sonhar

através das grandiosas empreitadas de meus/minhas professores/as, eu prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e indo bem, alcancei através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) duas bolsas integrais para estudo, às quais, no entanto, não puderam ser validadas devido a uma mesma razão. Minha família não tinha conhecimento sobre o processo de ingresso e matrícula. As duas instituições de Ensino Superior em que passei solicitaram o informe de rendimentos da minha família. Minha mãe, “do lar”, e meu pai em trabalhos informais, sem registro, foram o suficiente para aquele alguém, que acabara de aprender a sonhar, perder uma grande conquista – as bolsas –, um grande sonho, muitos esforços e também as referências do que significava, naquele momento, viver.

Foi também nesse período em que meus pais se divorciaram e minha família enfrentou algumas novas dificuldades. Mesmo com o apoio de meus outros familiares, só eu sabia o que era olhar para meu irmão, aos dez anos de idade, sofrendo por uma referência perdida – a constituição familiar tradicional – e me olhar no espelho como “o estudante que falhou”. Nem mesmo questionar aos sistemas e responsabilizá-los eu ainda havia aprendido – e é assim, nos apropriando de toda a desgraça, como se fossemos os culpados, que geralmente pessoas como eu lidávamos. E o que buscamos nessa ocasião? Obviamente sanar nossa precariedade financeira trabalhando no que for possível.

Foi aí meu primeiro emprego, aos dezessete anos de idade. Eu empurrava cargas diversas em uma empresa distribuidora de alimentos, rasgava meus ombros tentando carregar aquela cesta básica por cerca de 1 quilômetro até o primeiro ponto de ônibus e derrubava minhas lágrimas de ódio por toda aquela dificuldade que, inclusive, eu nem ousava questionar se eu deveria passar ou não, pois mais importante que a dor, era, com certeza, minha família alimentada. Me senti tantas vezes humilhado, algumas pela falta de recursos que me auxiliassem no cotidiano, outras por palavras e gestos de humilhação de alguns “chefes” que insistiam em colocar a mim e aos outros “no nosso lugar” – o qual muito bem aprendíamos que era inferior, submisso a eles, sem direito sequer de sugerir ajustes para a melhoria do trabalho para todos.

Foi vivendo tudo isso que me veio uma epifania: “Eu preciso mudar a minha vida! Eu não suporto ver pessoas sendo descuidadas, humilhadas e desvalorizadas”. E isso trouxe meu renascimento para os estudos, para as boas marcas que aprendi com os anos escolares – memórias e afetos. Foi só aí, especialmente depois de alguém elogiar minha paciência em acolher e escutar os outros, me chamando de psicólogo – coisa que, sinceramente, eu desconhecia até então – que eu usei a antiga *internet* discada, após a meia noite – porque ficava

de graça –, naquele velho computador, que pude encontrar tanto o curso de graduação em Psicologia quanto o que mudou a minha vida, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Ninguém segurou minha mão e foi comigo atrás disso, como já vi acontecer para muitos. Eu fui sozinho, da primeira visita à instituição de ensino até o financiamento junto a instituição bancária, sem muito entender desses processos e com muito medo de fazer algo de errado que compromettesse ainda mais meu futuro. Entendendo então ainda mais as pessoas como eu e seus desafios de vida e assumindo o que Freire (2019) nomeia como vocação ontológica do ser humano – tornar-se mais –, eu ingressei na graduação.

Neste percurso de graduação em Psicologia, iniciado em 2013 e finalizado ao fim de 2017, pude emancipar minhas compreensões a partir de estudos sobre a existência, os seres, o mundo, as vidas, a diversidade, as culturas, as classes, as sociedades, a Educação, entre outras tantas descobertas que se integraram – também através do processo de análise pessoal – às minhas compreensões sobre o mundo, os outros e eu. Destaco com veemência, no entanto, que, apesar de ser um percurso guiado para tais descobertas, de nada valeria todo este processo se eu não pudesse contar novamente com educadoras e educadores que me ensinassem a ver. Mesmo ali, no curso de Psicologia, foram as/os professoras/es que viabilizaram meu poder-sonhar e me fortaleceram na criticidade do conhecimento (Freire, 2021b), das quais eu não poderia deixar de citar a querida Prof.^a Dr.^a Caroline Garpelli Barbosa e sua crucial contribuição à minha jornada, e a respeitável Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida dos Santos Crisóstomo – mestra e doutora em Educação, quem me impulsionou e estendeu as mãos em tantos momentos. Contribuíram nos estudos e práticas de diversos campos de atuação profissional, me propiciando não apenas que me tornasse um profissional, mas que eu buscasse a formação acadêmica para me tornar pesquisador e professor, assim como eu já me demonstrava interessado a partir do terceiro ano da graduação.

Com o passar dos semestres, mais precisamente no sétimo – quando se iniciam os estágios práticos –, passei a descobrir que minha presença na universidade não se tratava unicamente de um esforço de superação pessoal. Eu não estava ali somente para consumir informações. Eu estava em um processo de formação pessoal e profissional, bem como em um compromisso de construção colaborativa de conhecimentos. Minhas professoras e professores tinham a nobre tarefa de criar possibilidades para que o saber fosse construído. O que é muito diferente da mera transmissibilidade de conhecimentos – em consonância com Freire (2021b) –, já que envolve o experienciar das afetações e dos dilemas éticos de cada situação que aparecessem nos estágios. E era deste envolvimento que, com a guia dessas professoras/es,

deveríamos acolher as possibilidades que melhor representassem o cuidado à vida daqueles que demandavam tal atenção.

Neste sentido destaco o alcance do meu olhar para o conceito condutor deste trabalho: o cuidado. Afinal, dentre tantos campos de estudo que permearam minha graduação em psicologia, entre tantas práticas, tantas vidas acompanhadas, fez-se evidente a fragilidade do existir. Fragilidade que também se expressa na carência de dispositivos disponíveis para a manutenção/sustentação da vida: o cuidado da existência.

E foi na Educação que descobri, senão o principal, ao menos um dos espaços/dispositivos mais potentes nesse cuidado. E pode parecer estranho eu, como psicólogo, dizer que a Educação possui mais potência de cuidado do que os consultórios de psicologia, mas me parece claro que, nos *espaçostempos* educacionais, podemos alcançar mais do que uma vida em seu sofrimento. Podemos alcançar além dos estudantes, os professores, as famílias, as escolas, os bairros, as cidades, os estados, os países e o mundo.

Por essa abrangência me recorro de Freire (2021b) afirmar que a prática educativa é, antes de tudo, um ato de amor e de coragem – um compromisso com a vida em sua plenitude, com o mundo que não é, mas está sendo. Cuidar, nesse sentido, é educar para sustentar a existência humana. E esse cuidar foi se constituindo, aos poucos, enquanto objeto legítimo de investigação a me convocar à pesquisa em um futuro próximo.

Já graduado em Psicologia, atuei como psicólogo clínico desde o ano de 2018. Exerci minha prática clínica desde o início de minha licença no espaço Psicologia no Cotidiano, onde, por influência e convite de minha parceira de equipe Verônica Hoffmann, que acabara de concluir seu mestrado em Educação. Lá conheci a Prof.^a Dr.^a Alda Romaguera e passei a participar dos encontros do Grupo Ritmos: Estética e Cotidiano Escolar (GREeCE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO, do qual participei de 2018 até 2020 experienciando os estudos, práticas e reflexões a respeito dos cotidianos escolares.

Em seguida, iniciei minha especialização *lato sensu* em clínica psicológica fenomenológica e hermenêutica. Ao mesmo tempo fui convidado à prática docente no ano de 2020, lecionando para o Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano – do Colégio Objetivo de Sorocaba, quando experienciei pela primeira vez, oficialmente, o papel de professor, sendo desafiado a retornar aos processos educativos que me conduziram à vida. Dessa vez este novo papel se somou com o dever de preparar as aulas da disciplina intitulada Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social (P.D.P.S.).

2.1.3 Retornar aos processos educativos, indagá-los e (re)descobri-los desvelados

Não se trata apenas de um “novo momento” na minha trajetória, mas de uma curva do rio em que as águas da experiência voltam a encontrar a escola por outros leitos. Ao assumir, em 2020, o lugar de professor, oportunizado pela querida Ivani Arjona – a quem muito agradeço –, a Educação – campo que atravessara profundamente a minha história, como apresentei no subcapítulo anterior – tornou-se também minha ocupação cotidiana. Nesse retorno aos processos educativos, agora desde a docência, fui convocado a indagar e (re)descobrir o que compreendia por Educação, por educar e por alcance da prática educativa, à luz dos trechos de minha própria experiência de estudante que o tempo vinha desvelando.

Adianto que o que eu (re)descobri ressoou com as pesquisas dos cotidianos. Fez – e ainda faz – muito sentido, como afirma Alves (2019; 2025), *praticarpensar* os cotidianos como gesto de possibilitar diálogos que reconhecem e fazem emergir os cuidados já em curso nos modos de viver das pessoas, recobrando *espaçostempos* de criação de sentidos que podem conduzir à apropriação da vida, e não à mera reprodução de modos difundidos por meios de comunicação/distribuição. Percebia, pouco a pouco, que não se tratava de “levar” cuidado à escola, mas de reconhecer, cartografar e fazer emergir modos de cuidar que já insistiam em existir nas brechas e nas tramas desses cotidianos (Carvalho, 2008).

Embora seja uma difícil tarefa dizer como alguém se torna professor – pois não seria possível simplesmente reduzir a um momento contratual –, quando assumi esse papel, já o fiz inspirado pela pedagogia de Paulo Freire, descoberta em meus estudos junto aos cotidianistas. Buscava, então, uma Educação comprometida com o olhar – o olhar que busca o outro a partir de seu lugar de origem, de seu contexto de vida, de suas ocupações cotidianas, de seu estado de ser – ainda que o lugar onde eu exerceria minha função se tratasse de um colégio particular, com um público que reunia melhores condições de vida e de acessos do que estudantes como eu fui, periféricos da sociedade. Nos termos de Freire (2021b), sentia-me um sujeito em inacabamento, aproximando-me de meus alunos/as não como quem detém um saber concluído, mas como quem se sabe também aprendente, em busca de um *inédito-viável* (Freire, 2019; 2024) de práticas educativas mais cuidadoras/cuidadasas.

Foi para mim nítida, ao assumir o papel de professor no Colégio Objetivo de Sorocaba, a memória de meu período escolar no Ensino Médio, quando eu podia receber pela escola alguns materiais a ela doados, destinados a estudos para vestibulares, que vinham desta rede de ensino. Lembro da estranheza daqueles escritos – coisas que eu jamais tinha estudado e muitas delas nem mesmo conseguia entender.

Para mim, pareceu que, de repente, eu havia saído *de baixo*, da posição de quem se alimentava das migalhas, e nunca de um banquete dos materiais de aprendizagem, para compor a equipe de professores que viria pensar o próprio processo formativo daqueles estudantes daquela escola que eu nunca pude estudar. Era como se eu tivesse saltado de um interessado a ser estudante em uma escola daquelas para a posição de um professor daquela escola. Até mesmo o fato de eu descobrir que, sendo professor ali, eu teria direito ao acesso aos estudos para meus futuros filhos e que eles poderiam estudar na escola que eu nunca pude, era algo espantoso. Era como se eu tivesse subvertido o sistema – um misto de significados que me mobilizavam a (re)pensar os meus processos educativos. E eu me indagava como isso havia se tornado possível...

Como não deixar ressoar aqui a maestria do olhar de Gayatri Chakravorty Spivak (2010), em *Pode o subalterno falar?*, ao dizer que, quando sujeitos historicamente marginalizados tentam enunciar suas próprias experiências, suas vozes costumam ser filtradas, expropriadas ou mesmo silenciadas pelos aparelhos epistêmicos hegemônicos.

Será que eu poderia me considerar, em alguma medida, um subalternizado que fala? Será que o silenciamento, expropriação ou filtragem das vozes que eu carregava comigo em meu modo de ser haviam se tornado um episódio de um tempo passado, ou seria um fenômeno a me acompanhar nesta nova trajetória? Seria eu mais um a cuidar substitutivamente da Educação, tomando o lugar dos meus estudantes? Eu conseguiria me abdicar da tentação de “falar por” e assumir uma prática educativa que construísse condições concretas de escuta e co-inscrição de narrativas dos meus estudantes?

Me era fato que tais preocupações eram a condição fundamental para que o cuidado se efetivasse como gesto político-pedagógico. Portanto, nesta nova empreitada, eu me dediquei a me comprometer com meus estudantes, com nossos cotidianos, com as frestas que me convidavam a incentivar uma emancipação do olhar – promover a reflexão sobre sentidos e significados que atravessavam existencialmente o ser-estudante-junto-a-escola. O cuidado, aqui, não poderia ser reduzido a atitudes benevolentes, mas se configurava como disposição ética de abrir espaço para que outras vozes narrassem o mundo e a si mesmas, em coautoria.

Eu tinha à minha disposição não só a oportunidade de exercer um educar comprometido com o cuidado ético-estético-político, mas também a própria disciplina que me trazia uma abertura aparentemente ideal. O Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social (P.D.P.S.) teve sua fundação em 1996 com Samuel Tabacow, médico e pai de alunas da instituição, que se valeu da compreensão das *soft skills* ou competências socioemocionais ligadas à inteligência emocional e às habilidades comportamentais, na elaboração que resultaria na composição de

seu livro *Por dentro do cérebro do aprendiz* (Tabacow, 2007). À época, a iniciativa obteve o nome de “Projeto Cérebro”, amparado por um arcabouço teórico que reunia contribuições da neurociência cognitiva e comportamental e dos estudos sobre habilidades socioemocionais, se instalando como novo componente na matriz curricular. Veio postumamente a se transformar no Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social.

Com essa abertura, compreendi que almejavam alguém que pudesse se envolver com o ensino de competências e habilidades emocionais e sociais, tema que precisei indagar para melhor compreender e abordar com o decorrer do tempo, pois me visitavam preocupações: como trabalhar no ensino de emoções sem transformar o processo em uma educação bancária (Freire, 2019) – uma Educação informativa e não formativa? Que cuidado ter sobre a contemplação de algumas emoções em detrimento de outras concebendo o conceito de inteligência emocional? Como não fazer essa prática se conformar com o preestabelecimento de temas, afastando as realidades vividas pelos estudantes, suas vozes, seus (des)afetos, suas potências? Essas questões se tornavam, para mim, parte de um *inédito-viável* freireano: a busca por um modo outro de trabalhar a dimensão emocional que não capturasse a vida em protocolos, mas a acolhesse em sua densidade.

Antes mesmo de eu poder experimentar com calma o ambiente escolar, a relação com os/as alunos/as, as possibilidades e limites, fomos assolados pelo período pandêmico da COVID-19. Inevitavelmente as tensões dos cotidianos escolares eclodiram e, dali em diante, pude acompanhar uma certa crise quanto ao sentido da escola para os/as alunos/as. Eles haviam descoberto mais acentuadamente a fragilidade da vida – que é maior do que a escola –, das relações e mesmo daqueles cotidianos escolares, tanto no âmbito de suas dimensões espaciais quanto no âmbito de suas propostas interventivas educacionais clássicas – o que se compreende como a preocupação com a aprendizagem dos conteúdos programáticos segundo as diretrizes nacionais.

Evidenciou-se, inclusive, o questionamento das alunas e alunos a respeito do que se aprendia na escola, já que, a partir da inserção tecnológica definitiva que a pandemia forçara, perceberam definitivamente a facilidade do acesso às informações por meio da *internet* e dos dispositivos tecnológicos que a disponibilizam, inutilizando o discurso que posiciona a escola como o lugar de conhecer. O conhecimento estava à disposição, na palma das mãos em qualquer dispositivo com acesso à *internet*. Vejo que o que faltava era uma boa razão ou necessidade para acessá-lo e desbravá-lo – outra crise: a do sentido de vir saber/conhecer. Essa crise, ainda que denotada por um evento sanitário, também deixava entrever tensões curriculares, políticas e éticas que atravessam a escola brasileira – questões que retomarei em capítulos posteriores.

Com a não interrupção das aulas, precisei, como a grande maioria, descobrir como prosseguir. Minha primeira oportunidade como professor foi imediatamente marcada por um evento mundial que desestabilizara até mesmo os professores experientes. Mas, ao contrário de compreender o momento como um elemento a dificultar meu exercício, me pareceu uma boa oportunidade de não falar sobre emoções de forma desconexa das realidades experienciadas – nem sobre des-envolvimento, já que o que eu queria era o próprio envolvimento (Santos, 2023; Krenak, 2020).

A partir de uma tragédia gerida – vez que no Brasil registrou mais de setecentas mil mortes pela COVID-19 –, os/as alunos/as poderiam não só começar a se interessar ainda mais em falar sobre a vida e as emoções, como poderiam necessitar desse espaço de acolhimento e diálogo. O risco da contaminação, as perdas de entes próximos, o isolamento social, o tédio; questões variadas que visitavam as crianças e as mobilizavam muitas vezes em seu desconhecimento, me permitiram tentar recobrar com elas a questão sobre o sentido da vida, sobre sonhos, discutindo também os limites, as restrições, dentre tantos outros assuntos que eu buscava colher a cada vez, a cada encontro com eles, do que brotava do vácuo dos microfones e câmeras desligados. Não fosse eu começar cantando para eles, ao som de minha voz e meu violão, talvez nem a chance do encontro eu teria. Mas não demorou para retornarmos para os encontros na escola. O que não sabíamos era como se daria esse retorno.

Voltamos à escola ainda no mês de agosto de 2020, com a pandemia em alta, arriscando – professoras/es, alunos/as e equipe – nossas vidas para tentar cuidar de outro modo deste evento histórico. O molde recebera nova denominação: aulas híbridas. Isso significava que alguns alunos/as ficariam em casa, outros iriam à escola, e as/os professoras/es precisariam acolher os/as alunos/as das duas formas ao mesmo tempo no período de aula. Apesar da dificuldade deste molde, pude presenciar a potência do encontro não virtual com os alunos/as que foram presencialmente.

Havia grande interesse desses/as alunos/as em falar, em contar, em narrar o que estavam pensando e vivendo, o que acabava por envolver até mesmo os/as alunos/as que assistiam a aula remotamente. Sem grandes esforços, eu podia agora escolher um dos temas das preocupações dos/as alunos/as para nos aprofundarmos em discussões. Com o olhar e a escuta de professor-psicólogo, pude compreender por mais um ângulo a relevância da escola para a manutenção da vida, o sentido da escola com vistas ao cuidado ao outro (singular) e outros (grupos), ao grupo que esperava das aulas de P.D.P.S. algo que lhes possibilitasse lidar com o desconhecido e descobrir que na escola também se fala de vida, de cotidiano, das experiências que atravessam isso que é existir, como em muitas ocasiões me acentuaram os alunos/as em comentários.

Pude ao longo dos meus dois anos – 2020 e 2021 – junto ao Ensino Fundamental II naquele colégio, transitar em papéis que hoje percebo estarem muito mais próximos do que eu poderia compreender naquela época. Por vezes como professor, presente no contexto escolar e envolvido com as tramas diárias do cotidiano educacional, e noutras como psicólogo, ainda que indiretamente, acolhendo meus alunos/as – com postura tal qual acolhia meus pacientes. Estes que traziam em sua narrativa sofrimentos que envolviam o estar na escola. Eram as dificuldades enfrentadas naquele ambiente, as quais variavam em uma gama de temas, como as relações com companheiros de sala, com os instrumentos avaliativos, com o sistema de aprendizagem, com a inabilidade pessoal de estudos, a limitação do entendimento, solidão, cansaço, ética, política, perda de sentido etc. Tal experiência serviu para me impulsionar na atenção à Educação.

Nunca esquecerei de uma aluna do 9º ano, no auge da pandemia, que insistiu em me contar que faltava em quase todas as aulas, mas não deixava de aparecer nos encontros das minhas/nossas aulas, pois ali falávamos sobre realidades. E foi essa mesma aluna que me pediu alguns minutos ao fim de uma aula para contar que estava disposta a abandonar a escola. Desabafou sobre se sentir esmagada, tendo que dar conta de muitos conteúdos, ainda que naquele momento isso não lhe fizesse o menor sentido. Declarou que estava adoecendo, que não via a possibilidade de ser quem gostaria de ser na escola e que não havia espaço para a criatividade, apenas para tarefas. Disse com firmeza que “a escola serve apenas para matar a criatividade”, e ela estava se sentindo esgotada. Essa frase ecoou em preocupações que me conduziram novamente ao tema do cuidado. Se para aquela aluna a escola significava o sacrifício da criatividade, será que para outros isso também se dava? O que sufocaria a criatividade na escola? E qual seria o papel da criatividade para a vida? Tive a impressão de que não se tratava apenas de criar, mas de espontaneidade, de poder-ser ao invés de dever-ser. Teria aquela aluna denunciado uma Educação prescritiva tal como aponta Freire (2019)? E como cuidar disso? Essa pergunta permanece aberta, como convém a uma pesquisa que assume o inacabamento não como falha, mas como condição ética de seguir perguntando.

Eu poderia dar continuidade a essa narrativa apresentando tantos outros pontos, mas me parece propício adentrarmos a algumas discussões para alcançarmos o objetivo deste trabalho, que é investigar o conceito de cuidado. Entretanto, que seja esse o ponto de partida para compreender o horizonte que abre o perímetro desta reflexão: a história de uma vida atravessada, marcada, envolvida e transformada pela Educação e pelo cuidado que transita entre tais *espaçostempos* de aprendizagem.

2.1.4 Interfaces entre a Psicologia fenomenológico-hermenêutica e a Educação

Apresentado o campo ao qual se destina este estudo e retomando a dimensão ontológica que o atravessa desde sua origem, faz-se necessário explicitar a compreensão psicológica que sustenta o diálogo aqui proposto com os cotidianos escolares, sobretudo no caminho da investigação do conceito de cuidado. Tal necessidade emerge do reconhecimento de que meu olhar, escuta e análise se constituem na travessia entre a Educação e a Psicologia, campos que não apenas informam esta pesquisa, mas a implicam existencialmente. Não se trata, portanto, de articular áreas distintas de modo instrumental, mas de assumir a impossibilidade de separá-las quando o que está em jogo é o modo como existimos, educamos e cuidamos nos cotidianos.

A partir da perspectiva fenomenológico-hermenêutica – herança direta de minha ocupação como psicólogo e analista, na qual se compreende que existir é sempre já abrir-se no e como cuidado (*Sorge*) –, e em diálogo com as pesquisas *com* os cotidianos escolares, oriundo de minha experiência como docente, indago de que modo uma psicologia comprometida com a abertura existencial do ser pode dialogar com a Educação que, justamente nos interstícios do cotidiano, busca alternativas às vigas tradicionais do discurso pedagógico. Para sustentar essa interlocução, recorro às contribuições de Crisóstomo Nascimento (2019), que oferece uma análise rigorosa da relação historicamente constituída entre a Psicologia e a Educação.

Nascimento (2019) afirma que, em seu entendimento mais usual, a Educação é concebida de forma restritiva, como processo de ensino e aprendizagem circunscrito a modelos tradicionais e normativos. Ao analisar a impessoalidade cotidiana à qual nos submetemos no exercício contínuo das ocupações, o autor evidencia que tendemos a agir sem questionar o que constitui e organiza nossas práticas – fenômeno que se reproduz de maneira intensa no campo educacional. Nesse sentido, a educação tradicional se sustenta em quatro ‘vigas’ que permanecem, em grande medida, invisibilizadas “a *acumulação*, a *escultura*, a *fabricação* e a *construção*” (Nascimento, 2019, p. 108).

Essas ‘vigas’ estruturam uma escola que, mesmo sob discursos progressistas, continua a empilhar conteúdos – *acumulação* –, moldar subjetividades à imagem de um ideal docente – *escultura* –, fabricar competências ajustas ao mercado – *fabricação* – e organizar percursos lineares de aprendizagem, frequentemente amparados em leituras desenvolvimentistas – *construção* (Nascimento, 2019).

Segundo o Nascimento, tais pilares foram historicamente legitimados por três paradigmas psicológicos – o behaviorismo, que concebe o aprender como operações de

estímulo-resposta; a psicanálise, que se lança a uma análise diagnóstica a partir de conflitos intrapsíquicos; e a epistemologia genética de Piaget, que hierarquiza estágios de maturação cognitiva. Apesar de suas diferenças, compartilham uma ontologia na qual o sujeito aparece como ente passível de previsão, correção e ajuste. O problema central, portanto, não reside apenas nos limites dessas teorias, mas no modo de ser que elas pressupõem: sujeitos são entes disponíveis à manipulação técnica e à previsão. A pedagogia moderna construiu-se, assim, em nome de uma calculabilidade técnica que mede êxitos por performances observáveis, como argumenta o autor ao aproximar tal lógica escolar do controle de qualidade fabril (Nascimento, 2019).

É precisamente nesse ponto que a fenomenologia hermenêutica introduz um deslocamento radical. Ao recolocar a pergunta pelo sentido do ser, Heidegger (2012) descreve o *Dasein* – o ente humano ou *ser-aí* – como cuidado, identificando que toda compreensão de mundo nasce já se encontra atravessada (colorida) por disposições afetivas (*Befindlichkeit*) e por projetos de sentidos. Não é possível, portanto, separar “conhecimento” de “modo de ser”: interpretar é sempre co-participar do acontecer do mundo. Nessa direção, a clínica daseinsanalítica ensina o gesto de suspender categorias definidas e acolher a ambiguidade do vivido, o que encontra ressonância direta na metodologia das pesquisas *com* os cotidianos escolares: pesquisar com os *praticantespensantes* e não sobre eles.

É nessa direção que Ferraço (2007) compreende os cotidianos escolares como redes nas quais currículo, formação docente e processos de subjetivação se entrelaçam em práticas que escapam ao planejamento oficial. Nesses *espaçostempos*, aquilo que se aprende ou desaprende excede o documento curricular, pois emerge da experiência prolongada de convivência, dos silêncios e improvisos. Alves (2019), ao tratar das reforça redes educativas *dentrofora* da escola, reforça essa compreensão ao evidenciar como memórias, imagens e narrativas criam sentidos que excedem qualquer prescrição. A escola deixa, assim, de ser mero dispositivo de preparação para o futuro e passa a configurar-se como clareira onde os múltiplos mundos se encontram e se afetam.

Quando articulo os cotidianos escolares com o conceito de cuidado, evidenciam-se dois movimentos complementares. O primeiro diz respeito ao deslocamento do olhar: da busca por correção do comportamento para a abertura a modos plurais de habitar a escola. Em vez de um cuidado substitutivo – que, como adverte Heidegger (2012), antecipa e retira do outro a possibilidade de assumir seu próprio existir – propõe-se um cuidado que acompanha, sustenta e compartilha o risco da travessia. O segundo movimento refere-se a temporalidade: aprender

deixa de ser percurso linear e passa a configurar-se como jogo de velamento e desvelamento, no qual o erro e o fracasso pode inaugurar novas possibilidades (Nascimento, 2019).

Esses deslocamentos exigem a reformulação das vigas tradicionais: acumular saberes transforma-se em hospedar experiências narrativas; esculpir perfis cede lugar à escuta das singularidades; fabricar competências converte-se em tecer redes de *praticasteorias*; construir etapas fixas abre-se a trilhas serpenteantes em que o currículo se faz no acontecimento. O/A professor/a deixa de ser aplicador de métodos para tornar-se co-habitante da clareira, atento às táticas inventivas com que alunos/as, agentes escolares e famílias respondem às estratégias normativas.

Tal perspectiva não elimina as contribuições de Skinner, Freud ou Piaget, mas as reinscreve sob uma nova luz ontológica. Do Behaviorismo, podemos resgatar a importância de tornar visíveis as contingências que reforçam as práticas inclusivas, desde que abandonemos a pretensão de total controle. Da Psicanálise, herdamos a atenção à dimensão inconsciente das relações pedagógicas, sem cair no fatalismo terapêutico. De Piaget, permanece a ideia de que o conhecimento se constrói na ação, contanto que reconheçamos que os estágios não são destinos, mas metáforas de ritmos existenciais múltiplos. O critério deixa de ser a eficácia técnica e passa a ser a capacidade de cada teoria favorecer a emergência do cuidado – isto é, de relações em que o *ser-com* possa criar mundos compartilhados.

Em síntese, articular Psicologia e Educação a partir da fenomenologia hermenêutica significa a possibilidade de libertar a escola da imagem da fábrica e reconhecê-la como espaço de abertura e inventividade cotidiana. Significa dizer “sim” ao uso inevitável de métodos e “não” à sua pretensão de totalidade. Significa, enfim, compreender que educar é co-inventar *espaçostempos* de cuidado onde cada sujeito possa ensaiar modos singulares de *vir-a-ser* – *devir-cuidar* –, sem abdicar da trama coletiva que o sustém. É nessa travessia, que Psicologia e Educação entram em devir, apostando que, nas frestas do cotidiano, pulsa a potência de uma escola ainda mais humana – não por alcançar a perfeição, obviamente, mas por acolher, com rigor e delicadeza, o mistério que nos constitui.

2.2 Cotidianos em fluxos

2.2.1 Os cotidianos escolares

Se esta investigação teórico-conceitual integra, desde a Nascente, os movimentos éticos, estéticos, políticos e poéticos das pesquisas com o campo dos cotidianos escolares, é preciso agora aprofundar o encontro com o próprio campo onde tais movimentos se fazem e desfazem, em fluxos que não cessam, retomando-os não como repetição, mas como desdobramentos vivos. Trata-se de um modo de pesquisar que desestabiliza dicotomias, desloca olhares, reinventa métodos e convoca o/a pesquisador/a não a uma travessia – como se houvesse margens a abandonar –, mas a seguir a corrente do rio, deixando que o rio da pesquisa encontre, nessa dobra, a força das experiências que tecem a vida escolar. É nesse sentido que aprofundamos uma compreensão densa deste campo de *saberesfazeres* e *conhecimentossignificações* (Ferraço; Soares; Alves, 2018), cuja potência reside justamente no entrelaçamento incessante entre vida, escola e pesquisa.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares emergiram, há mais de três décadas, do incômodo de educadoras como Nilda Alves e Regina Leite Garcia, inquietas com narrativas que descreviam a escola como espaço de passividade, repetição e submissão. Em uma de suas contribuições, Alves (2003, p. 63) retoma a metáfora da “caixa preta”, utilizada e amplamente difundida nos estudos norte-americanos sobre o cotidiano escolar, para denunciar a ideia de que seria impossível saber o que ocorre dentro da escola – metáfora que, quando aceita sem criticidade, encobre a vitalidade dos processos educativos, reduz a multiplicidade dos acontecimentos e silencia a complexidade dos *praticantespensantes* que habitam os cotidianos escolares.

Inspiradas/os em Michel de Certeau, Henri Lefebvre e Agnes Heller, os estudos cotidianos deslocaram o foco das macroestruturas para aquilo que Certeau (2014, p. 37) denomina “operações dos usuários”: gestos, astúcias, táticas e invenções que atravessam o dia a dia e ressignificam a vida escolar. É nesse deslocamento – do macro ao micro, do prescrito ao vivido, do discurso oficial às práticas – que emergem redes de *conhecimentossignificações* e sentidos que se inventam *dentrofora* das escolas (Ferraço; Soares; Alves, 2018). Mais do que

ruptura, esse movimento intensifica o fluxo do cotidiano, permitindo ver potências que antes permaneciam encobertas.

A partir desse gesto inaugural, constituiu-se uma agenda metodológica própria. Em textos clássicos, como o conhecido *Decifrando o pergaminho*, Alves (2008) já apresentava os movimentos que caracterizam esse campo investigativo, movimentos que, como já mobilizados na Nascente, não são prescrições, mas modos sensíveis de abertura ao cotidiano: o sentimento de mundo; ir além do já sabido; a circulação científica; o audiovisualizar e literaturizar as ciências junto às narrativas de vidas, para criar com os cotidianos; os personagens conceituais; e o movimento *ecce feminae+*. Como já expresso, tais movimentos não são prescrições, mas modos sensíveis de estar com os cotidianos, modos de deixar-se confluír com eles. Trata-se de movimentos que configuram ética, estética, política e poeticamente o pesquisar, solicitando o/a pesquisador/a a implicar-se, a deslocar-se, a integrar-se e a deixar-se afetar pelos cotidianos que investiga.

É nesse horizonte que se pode admitir a presença sutil, não tematizada, mas operante, do cuidado. Ele não aparece como categoria formal de análise, mas como atitude epistêmico-política que sustenta a atenção às existências mínimas (Lapoujade, 2017), às presenças, aos sons, às imagens, aos afetos, às vozes, aos gestos que compõem a vida escolar. Os neologismos que rompem dicotomias – *praticasteorias*, *docentesdiscentes*, *espaçostempos*, *praticantespensantes*, *conhecimentossignificações*, *saberesfazeres*, *dentrofora*, *sentirpensar*, dentre outras –, operam também como gestos de cuidado, pois visam preservar e proteger a complexidade do vivido, das relações e sustentar uma atenção ética às práticas que compõem os cotidianos da escola.

Quando Alves (2019, p. 21) afirma que “narrativas e imagens indicam modos de se trabalhar nas escolas, desde sempre”, ela evidencia isso: um cuidado ético-estético com as vozes historicamente caladas e interrompidas, com as memórias que persistem e estéticas que atravessam o cotidiano. Ferraço (2017) aprofunda essa inflexão ao compreender o cuidado como postura político-epistemológica que opera como estratégia cotidiana de resistência e criação fazendo da escola um lugar habitável. Aqui, cuidar não é tutelar, mas cultivar frestas, acolher escapes e con-sentir o curso do rio. Não represando nem manipulando suas águas; é con-sentir com que ele flua – e com ele, confluamos.

Assim, o cuidado como águas em fluxo – ainda insinuado, não tematizado –, indica que todo conhecimento é confluência; é rio – o que, nas pesquisas do campo, dizemos serem tessituras em redes (Alves, 2019). Cada ser humano – professor/a, estudante, merendeiro/a, pesquisador/a etc. – carrega consigo saberes, afetos, histórias e corporeidades que se entrelaçam

nos cotidianos. As pesquisas, portanto, precisam acolher essa complexidade por meio de múltiplos registros: fotografias, registros audiovisuais, diários de campo – devolvendo-os aos praticantes como gesto de reconhecimento e co-análise, e não como mero procedimento técnico (Oliveira; Alves, 2008).

Essa postura desloca também a escrita acadêmica. Ao literaturizar a ciência, o/a pesquisador/a cuida da legibilidade, da polifonia e da pulsação das vozes – no sentido de estar atento à complexidade da multiplicidade ali presente. O célebre episódio de um aluno que se atira sobre jornais e declara “eu sou o jacaré!”, durante um teatro escolar – utilizado por Alves para discutir currículos em redes (Alves, 2019) – só mantém sua força quando a narrativa preserva o ritmo oral, os risos, o espanto. Nesse registro, as imagens e sons funcionam como “personagens conceituais” (Deleuze; Guattari, 1992) que interrogam conceitos ao invés de ilustrá-los.

Cuidar, porém, não é romantizar. Os cotidianos escolares são atravessados por estratégias de governo, políticas curriculares, avaliações padronizadas e dispositivos de controle, e é preciso cuidar para ver, expor e enfrentar isso. Contudo, como observa Soares (2013), os cotidianos “constituem um movimento antidisciplinador dos *saberesfazer*es”, pois neles se engendram táticas que desestabilizam previsões e confrontam normatividades. A crise do arroz, na década de 1960, relatada por Alves (2019), apresenta meninas de dez anos que mapearam rotas de abastecimento entre Campo Grande e Itaguaí, revelando saberes econômicos e geopolíticos sensíveis e invisíveis aos discursos oficiais. Do mesmo modo, o cheiro agradável ou desagradável do almoço – observado por Alves (2019) em experiências escolares – interfere na disposição do aprender, indicando que o cuidado passa também pelos sentidos e pelos corpos (Carvalho *et al.*, 2025).

Quando Ferraço afirma que tem sido cada vez mais difícil identificar com nomes – currículo, planejamento, ensino, avaliação, aprendizagem etc. – o que acontece nas escolas, porque “acontece tudo ao mesmo tempo e com todos” (Ferraço, 2007, p. 76), ele reforça a ideia de que currículos não são prescrições estanques, mas redes continuamente recriadas – currículos são rios a fluir. Às/Aos *praticantespensantes* que se comprometem em cuidar, cabe, portanto, recusar hierarquias disciplinadoras, acolher o caráter híbrido dos *saberesfazer*es, narrar o presente como campo de disputas e devolvê-lo aos praticantes para novas tessituras.

Assim, perceber e acolher a potência do cuidado nos/dos/com os cotidianos escolares, desloca a ênfase do normativo para a criação, do prescritivo para o relacional. Significa reconhecer que o conhecimento é confluência – nasce do encontro, da abertura, da disposição, da conversa, da escuta atenta das vozes e silêncios que habitam a escola. Significa, ainda, como

aprofundaremos no subcapítulo seguinte, perceber que essas práticas se sustentam em uma ontologia implícita – um modo de ser que se atualiza no cotidiano escolar e se abre à possibilidade de tematização. Significa, enfim, produzir textos que sejam eles mesmos práticas de cuidado: tramas visíveis em narrativas que abrem futuros, abertas a novos pontos, dispostas a desfazerem-se e refazerem-se em outros *espaçotempos* e em outras redes de *conhecimentossignificações* (Ferraço; Soares; Alves, 2018).

2.2.2 As pesquisas dos cotidianos em fluxos ontológicos

Se os cotidianos escolares são fluxos – de vozes, memórias, gestos, afetos, imagens, saberes, tensões e criações –, podemos tomá-los também como fluxos ontológicos. Mesmo quando não nomeada, a ontologia flui naquilo que se faz, sente, cria e narra nas/com as escolas. Ela escorre pelas fendas das práticas, co-habitando conosco as profundezas que sustentam a vida *dentrofora* da escola, marcando modos de ser e de habitar com o mundo; modos de cuidar que nos perpassam, sem jamais reduzir a potência criadora das singularidades que compõem as redes cotidianas. Ao contrário, uma ontologia em fluxo se abre à alteridade, reconhecendo-a como força que desestabiliza e recria o mundo comum.

Nesse já anunciado jogo entre velamento e desvelamento – entre o mostrar-se e o esconder-se de tantas presenças cotidianas, materiais e imateriais, que nos orientam/desorientam, enviam/desviam, conduzindo-nos –, se me proponho a *pensarcuidar* os cotidianos somando à rede de *praticantespensantes*, não o poderia deixar de mencionar – ainda mais por meu olhar hermenêutico que, bem ou mal, me posiciona nessa experiência de *ser-rio-em-pesquisa*. Aqui, flui também uma ontologia, emergindo e recolhendo-se junto com os próprios cotidianos, aparecendo e desaparecendo no curso da vida escolar e nas pesquisas que com ela se comprometem.

A ontologia, enquanto campo filosófico que investiga o ser e suas formas de existência, interroga aquilo que fundamenta a realidade e possibilita a compreensão do mundo. Como lembra Evangelista (2016, p. 35), a ontologia “é a compreensão prévia do que e como é a realidade, subjacente a toda lida cotidiana”. Essa compreensão, embora nem sempre tematizada – ou seja, explícita –, atravessa toda a ciência e opera silenciosamente nas práticas, nas interpretações, nas escolhas, pois “toda ciência está fundada numa compreensão do que e como é a realidade e de como se acessa e produz conhecimento sobre ela” (Evangelista, 2016, p. 35).

Nas pesquisas com os cotidianos, essa ontologia não é abstração: pulsa nas narrativas (Ferraço; Salles; Feitosa, 2025; Lins *et al.*, 2025), nos ritmos (Lefebvre, 2006), nas táticas (Certeau, 2014), e também nas existências mínimas (Lapoujade, 2017), nos afetos (Carvalho *et al.*, 2025), nos encontros e nas tensões que constituem o viver escolar.

Sentirpensar os cotidianos em fluxos ontológicos não significa enxertar uma ontologia externa ao campo. Trata-se de desvelar a ontologia já constitutiva das próprias práticas, aquilo que a *pesquisa-rio* faz emergir à vista, ao olhar, conforme seus movimentos lentos ou turbulentos se manifestam. Como águas de chuva que desaguam nos *cotidianos-rios* já em curso, a ontologia se mostra indissociável do que se mostra nos/com os cotidianos – e também daquilo que silenciam. Para cuidar, convoca-se o olhar que vê a cada vez, e que sente, e que se afeta, e que sonha, e que se deixa tocar. Vê, sente, afeta, sonha, se deixa tocar, porque debruça-se, inclina-se para, e se demora junto ao que solicita à atenção.

Aprofundar o olhar sobre *espaçostempos* habitados por existências singulares e coletivas implica reconhecer que a lida cotidiana é atravessada por compreensões provisórias, fluidas, e também históricas do ser, ainda que veladas. Essas compreensões não apenas orientam ações, mas configuram modos de habitar o mundo junto aos outros e consigo.

Como lembra Vattimo (1996), o *ser* nunca se dá todo em presença.

A metafísica não é, por isso, apenas um destino que nos pertence e nos constitui; também o esquecimento do ser está inscrito, pelo menos em certo sentido, no próprio ser (não depende de nós nem mesmo o esquecimento). O ser nunca pode se dar todo em presença. (Vattimo, 1996, p. 181)

Se o *ser* emerge e recua, ilumina e obscurece, também nos cotidianos escolares narrativas, gestos, imagens, sons e tensões revelam modos de ser que não se deixam reduzir a prescrições ou teorias explicativas. Ao contrário de estruturas fixas, opera-se em movimentos – como insiste Alves (2025) –, o que evidencia que os *cotidianos-rios* são sempre mais do que aquilo que se tenta fixá-lo, normatizá-lo ou domá-lo. Como dito na Introdução, ecoando Nilda Alves: os cotidianos são indomáveis! E talvez aqui se anuncie a ontologia que conflui no campo: uma ontológica anti-estutural, afeita ao acontecimento, à diferença, ao devir (Deleuze; Guattari, 1992).

Trazer a ontologia para o diálogo com as pesquisas dos cotidianos significa reconhecer que toda prática educativa – ainda que referida ao concreto, ao ôntico –, está lançada em modos de *ser-no-mundo* (Heidegger, 2012). No gesto de *aprenderensinar*, na curiosidade que se abre, na recusa de um/a aluno/a, nas táticas de um/a professor/a, no percurso pelo corredor da escola ou na palavra que hesita antes de ser dita, há sempre um modo de existir que se anuncia.

Nesse sentido, a aproximação com a fenomenologia hermenêutica torna-se um possível afluente desse rio. Porém, como toda confluência de águas, não se dá sempre de modo manso: às vezes as águas se encontram em turbulência. Kahlmeyer-Mertens (2005, p. 161), ao interpretar Heidegger, afirma que “ensinar é reconduzir quem aprende ‘ao lugar’ de todo aprender”. Esse “lugar” não é físico, mas ontológico: um horizonte de possibilidades. Nos cotidianos, esse horizonte é atualizado a cada acontecimento, não como projeto abstrato, mas como gesto encarnado.

Aqui surge um enfrentamento de águas: nenhuma ontologia pode se fazer à distância do que se dá onticamente, embora prender-se apenas ao ôntico seria perder-se da abertura, do *poder-ser*, em devir. Esse embate revela o risco de toda ontologia que se pretende totalizante: ao tentar compreender o mundo a partir de um horizonte único, ela pode obscurecer a força da alteridade que irrompe no acontecimento. Por isso, nas pesquisas dos cotidianos, a ontologia só pode ser pensada em fluxo – sempre provisória, aberta, pulsante, incapaz de apreender inteiramente o real.

Esse reconhecimento aproxima o campo dos cotidianos das filosofias da diferença, que insistem que a existência não cabe em categorias estáveis e que o acontecimento escapa às formas que tentam contê-lo. Como lembram Deleuze e Guattari (1992), o pensamento não explica o devir. É o devir que desloca o pensamento. Assim também nos cotidianos escolares o outro não se deixa reduzir a figura, a identidade ou papel; ele emerge como força que tensiona, reinventa e co-cria modos outros de existir com a escola.

É nesse sentido que a ontologia que aqui flui – e que flui com os cotidianos – não pode nem quer fixar o mundo. Ela acompanha seu movimento – assume a diferença como motor, a variação como regra, a vida como criação. E é exatamente dessa ontologia móvel, sensível e inventiva que se abre a possibilidade de se pensar o cuidado como modo *vir-a-ser* nos/com os cotidianos escolares.

Toda relação escolar – com espaços, pessoas, objetos, saberes, regras – é atravessada por tramas de sentidos que expressam que não se deixam fixar – indomáveis. Em vez de buscar um desvelamento originário ou um sentido último, as pesquisas dos cotidianos assumem essas tramas como acontecimentos em variação a serem *sentidospensados* na proximidade: expressões do devir que se faz e desfaz no habitar com as escolas. Pesquisar, aqui, é acompanhar as linhas que escapam, os gestos que excedem, as forças que se acumulam e se dispensam, produzindo em redes de *praticantespensantes* novos/outros *espaçostempos* de *saberesfazeres* e *conhecimentossignificações* que narrem as imagens, os sons e os afetos que montam, desmontam e remontam os dias (Alves, 2025). Nesse movimento, o cuidado aparece como

atenção às forças plurais que fluem pelos cotidianos – forças múltiplas, provisórias, sensíveis – , permitindo que as escolas sejam compreendidas não como estruturas a interpretar, mas como campo de criação contínua a ser habitado democraticamente em liberdade (Freire, 2019).

3 AFLUENTES

“O que nós vemos das coisas são as coisas.
Por que veríamos nós uma coisa se houvesse outra?
Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?”

(Alberto Caeiro, *O guardador
de rebanhos, poema XXIV*)

Afluentes não são caminhos auxiliares. São águas que chegam carregando outras histórias, outras memórias, outros ritmos, outras densidades, e que, ao encontrar o curso principal, não substituem nem anulam o que já flui. Não se dissolvem por completo. Permanecem ali, tensionando a correnteza, alterando sua velocidade, sua temperatura, sua cor. Somam sem apagar.

Um rio só começa a ganhar corpo quando aceita ser atravessado por águas de outros rios: não porque uma seja melhor que a outra, mas porque a existência só se faz possível – e carece de reconhecimento – na convivência entre fluxos que se encontram. O cuidar, aqui, aparece como esse gesto de encontro: não hierarquizante, atento ao que se apresenta, promotor do coabitar das diferenças.

Nesse momento da *pesquisa-rio*, o cuidado encontra turbulências. Ao se aproximar de conceitos, tradições teóricas e campos de saber distintos, ele deixa de ser apenas experiência sensível e passa a ser também exercício de atenção ao que se apresenta, sem a promessa de síntese conciliadora. Não desejando encontrar uma definição estabilizadora, o cuidar segue em movimento entre margens conceituais – ora se aproximando, ora se afastando, ora sincronizando e noutras cedendo ao caos, sem que um fluxo precise valer mais que outro.

Os afluentes anunciam, assim, um deslocamento importante: o cuidar faz-se em transversalidade de correntezas, atravessado por encontros e desencontros, por confluências e contrafluências, por tentativas de nomeação que tanto podem ampliar sua potência quanto capturá-la. É nessa abertura que o cuidar também se comporta – plural, sustentando possibilidades mais que definições, manifestando-se radicalmente em movimentos.

MEMÓRIA 02 – Silêncio no tribunal!

Estávamos indo a uma sala especial da escola, uma sala de audiências, onde eu gostava de realizar os encontros sempre que ela estava disponível, por haver uma semi-circularidade já definida pelos móveis de madeira – bem melhor que as fileiras das salas de aula. Os/As alunos/as também gostavam e, nesse dia, quando eu estava chegando na sala de audiências, a maioria daquele 7º ano já estava lá. Quando fui entrar pela porta, um dos alunos “que fazia muita arte”, nos agraciou com outra delas. Em uma espécie de púlpito que havia em frente às bancadas semicirculares, o artista bateu com o punho cerrado sobre o púlpito e bradou em alto e bom som: “– Silêncio no tribunal!”. Olhou nos meus olhos e correu para se sentar em um dos lugares disponíveis. A cena me foi uma epifania. Parecia um presente dado a mim, um convite. As crianças costumam dizer tantas verdades em gestos tão espontâneos! A leitura que fiz daquela cena foi imediata: minhas crianças anseiam por transversar ações, conhecimentos, mundos e diálogos em brincadeiras – mais do que em redações. Me lembrei de outros sinais que revelavam que elas não gostam ou querem ser subestimadas – e quem é que gosta ou quer, né? –, tidas como sendo o “ainda não” – ainda não sabem, ainda não têm, ainda não podem – que os adultos, com frequência, as consideram, tendo na adultice a definição do desenvolvimento pleno – o que está absolutamente correto, na verdade, pois, de certo modo, o comum é que se des-envolvam, que parem de se envolver. O problema está em achar isso bonito e desejável! Percebi que aquele aluno estava manifestando a possibilidade de uma brincadeira muito potente e na hora anotei em um papel o que depois formulei como o que chamei de Projeto Júri. Nesse projeto, todos os meus alunos e alunas do 6º ao 9º ano seriam incluídos; seriam sorteadas funções – juízes, advogados de defesa e de acusação, e todos/as os/as demais comporiam o júri, que teria poder de voto perante a sentença. A equipe de gestão foi convidada para serem intérpretes das personagens do caso – um modo de aproximar a todos através do brincar. Eu ficaria ao lado do/a juiz/a auxiliando nas dúvidas que aparecessem. Todos iríamos vestidos a caráter e apoiariamos uns aos outros nas escolhas das roupas e da performance. Os advogados e advogadas receberiam de mim os casos em uma carta lacrada que só poderia ser aberta por eles – que trabalhavam em duplas – e pelos/as juízes/as. Esses casos foram elaborados por mim e revisados por meu amigo e também psicólogo, Rodrigo Ferreira, bem como pela gestão da escola, buscando trazer questões reais dos cotidianos vividos, adaptadas tanto em linguagem como em elaboração para cada um dos períodos das turmas do Fundamental II. Esses casos eram complexos e apresentavam situações de preconceitos, racismo e exposição a violências. Os envolvidos nesses papéis poderiam abrir o envelope e se preparar para o dia do julgamento defendendo suas posições e tirando dúvidas comigo, caso necessário. Os demais integrantes da turma conheceriam o caso no dia do julgamento para que pudessem discutir, in loco, o caso e suas problemáticas. O que posso dizer é que foi extraordinária a experiência. A atenção, a concentração, a gesticulação verbal e não verbal, a reflexão formal e informal transitando entre o brincar e o não brincar, tudo foi brilhante como eu jamais poderia ter imaginado. Nós adoramos e tivemos muito o que conversar nas aulas de P.D.P.S. subsequentes sobre esses casos e sobre a experiência de ter lugar de fala. Levo comigo um arrependimento: não ter destacado que a ideia partiu da ação daquele aluno arteiro/artista. Tive medo dele não compreender o elogio à sua transgressão criativa, e talvez o tenha subestimado. Torço para que um dia ele descubra.

3.1 Conceitu(a)ções de cuidado

Conceituar é sempre um gesto. Um modo de tocarmos as possibilidades sem pretender esgotá-las, de nos aproximarmos delas sem desejá-las a posse, de acompanhar seus movimentos sem violentar suas formas ao cristalizá-las. Conceitu(a)ção, aqui, mantém justamente essa dupla força: ação que conceitua e conceito que se faz em ação – que cria, inaugura o novo (Arendt, 2016); gesto que dá forma e forma que se dá em gesto, sempre em trânsito – em transitoriedade (Casanova, 2021). Se esta pesquisa é *pesquisa-rio*, conceituar é fluir junto de águas plurais, múltiplas e diversas em confluência – não apenas de forma pacífica –, deixando que algo se diga enquanto acontece, sem que o fluxo seja interrompido, represado.

3.1.1 Nascentes, afluentes e correntezas: sobre as múltiplas fluições do cuidado

Antes de adentrarmos nas densidades próprias do conceito de cuidado, é preciso acolher, com Caetano, que “o que nós vemos das coisas são as coisas” (Pessoa, 2022, p. 56) – e que nenhuma ideia nasce sem o peso e leveza do que se mostra. Reconhecer isso nos convoca a perceber que este termo, aparentemente simples, carrega consigo uma pluralidade de histórias, tradições, disputas e sentidos que atravessam séculos de *vivências/pensamentos*. O cuidado não é um conceito unívoco, unânime; ele é campo de forças atravessado por fluxos e tensões históricas (Foucault, 2010; 2014)⁶. Oferece-se como rio de muitas águas – algumas mais visíveis, outras subterrâneas. E se esta *pesquisa-rio* deseja segui-lo, não pode fazê-lo sem admitir que seus afluentes brotam de nascentes diversas e múltiplas, às vezes convergentes, às vezes turbulentas entre si.

A tradição ocidental moderna sedimentou boa parte de nossa compreensão e linguagem acerca do cuidado, frequentemente embasada em dicotomias clássicas – interioridade/exterioridade, indivíduo/coletivo, razão/emoção. Foi somente ao longo do século XX que movimentos filosóficos distintos tensionaram esse horizonte: a ontologia do *ser-aí* de

⁶ Pensando junto a Foucault (2010; 2014), compreendo que o cuidado, enquanto prática, é atravessado por relações de força e processos históricos de disputa, o que impede que ele seja unívoco ou estático. Chamá-lo aqui de campo de forças, apenas reconhece que, assim como outras práticas analisadas por Foucault, ele se constitui em meio a múltiplas relações, jogos de poder, que o fazem variar e se reconfigurar no tempo.

Martin Heidegger (2012), que compreende o cuidado (*Sorge*) como constitutivo existencial – como abertura do ser –, anterior a qualquer ação moral; a revisão crítica e histórico-filosófica que Michel Foucault (2010) faz da *epiméleia heautôu* como prática ética e política de constituição de si; assim como a compreensão ético-ecológica de Leonardo Boff (2011; 2014), que insiste na inseparabilidade entre cuidado, vida e planeta. Essas tradições, entre outras, banharam, tensionaram e disputaram o sentido de cuidado nas margens ocidentais do pensamento, preservando certas linhas compreensivas, mas também instaurando rupturas.

No final do século XX, especialmente a partir de *In a different voice*, de Carol Gilligan (1982), inicia-se também um deslocamento potente e de radical relevância: o cuidado deixa de ser compreendido como atributo privado e exclusivamente ‘feminino’, e passa a ser afirmado enquanto estrutura moral e relacional da vida humana. Gilligan (1982) mostra que a ética do cuidado emerge não como oposição inferior à ética da justiça, mas como forma legítima de orientação moral fundada na responsividade e na preservação do vínculo. Nel Noddings (1984), por sua vez, propõe que o cuidado é relação – um encontro no qual alguém se coloca presente ao outro. Seyla Benhabib (1992) amplia essa perspectiva ao mostrar que a democracia exige formas responsivas de reconhecimento, nas quais o cuidado sustenta a própria possibilidade da esfera pública. Como observa Borges-Duarte (2021), essas autoras não apenas recolocam o cuidado no centro do debate filosófico, mas revelam que ele nunca foi periférico: foi silenciado por tradições que privilegiaram a autonomia abstrata em detrimento da relação concreta.

No entanto, seria estreito supor que o cuidado se esgota dentro da tradição ocidental moderna. Correntes orientais – como o pensamento sul-coreano contemporâneo analisado por Byung-Chul Han – contribuem para outra torção conceitual. Em *A sociedade do cansaço*, Han (2015) diagnostica o esgotamento emocional do humano da atualidade como efeito de um sujeito performativo, (auto)explorado e desvinculado. O cuidado, nesse horizonte, aparece menos como técnica moral e mais como modo de restaurar a presença, a atenção e o respiro – aquilo que Han (2017) chama de habitar o tempo de modo contemplativo, condição essencial para que o outro não seja reduzido a funcionalidade. Essa inflexão ecoa tradições taoístas e budistas, que compreendem a vida como interdependência e ensinam que só se pode cuidar abandonando a pretensão de domínio e entrando no ritmo do mundo – e não no ritmo do mercado, por exemplo.

Se deslocarmos outra vez o olhar, desta vez aos potentes povos originários do Brasil, encontramos ainda outras águas, profundamente dissidentes da lógica técnico-moderna colonial. Ailton Krenak (2019; 2020) recusa a cisão entre humano e terra, afirmando que o cuidado não se limita à decisão ou escolha moral, mas é o propriamente o modo de existência

compartilhado, já que a terra é parente, e não recurso. Davi Kopenawa, em *A queda do céu* (Kopenawa; Albert, 2015), apresenta a floresta como corpo e espírito, e o cuidado como gesto que articula e sustenta a vida de humanos e não-humanos, bem como mundos visíveis e invisíveis. Esses saberes – como demonstrado na análise fenomenológico-hermenêutica produzida por Santos e Cruz (2024) – revelam que o cuidado não é apenas prática, mas ontologia relacional: um modo de ser que não separa o humano da rede que o propicia existir, denunciando o esfacelamento do cuidado quando reduzido à função, à instrumento.

Assim, antes mesmo de se tornar termo técnico teórico-epistemológico, o cuidado já fluía – e flui – como força existencial que transversa *espaçotempos*, afetos, narrativas, culturas, cosmologias e políticas distintas – modos diversos de conceber o mundo e nele habitar. Enquanto algumas tradições tendem a compreendê-lo como responsabilidade – em sentido moral –, outras o vivem como co-pertencimento; se certas filosofias o vinculam à subjetividade – como trabalho ético de si –, outras o compreendem como reciprocidade cósmica, em que o cuidado é gesto que une humanos, terra e espíritos; e se, em muitas sociedades ocidentais, o cuidado é relegado a um trabalho invisibilizado e desigualmente distribuído, em outras – como nas cosmologias indígenas – ele é condição de continuidade da vida comum, sustentando a existência humana e não humana como indissociáveis entre si.

Para esta investigação, contudo, não se trata de escolher desde já uma dessas correntes como definidora. Trata-se, ao contrário, de reconhecer que o cuidado é multiplicidade de águas, e que cada rio revela algo de diferente em relação a outro. Como uma nascente se abre em múltiplos filetes, essas tradições oferecem ao nosso ‘*rio epistemológico*’ diferentes modos de *viversentirpensar* o cuidado como modo de ser com os outros junto ao mundo, e não apenas como ação pontual. E se o campo das pesquisas dos cotidianos escolares já opera, como vimos, em ética, estética, política e poética – modos indissociáveis de habitar o mundo –, então parece necessário que nossa investigação se prepare para um mergulho conceitual que não reduza o cuidado a uma determinação antecipativa e unívoca, mas o acompanhe em seu devir.

O que se anuncia aqui é apenas o movimento inicial: reconhecer as margens plurais pelas quais o cuidado corre. Adiante, será preciso decidir – em diálogo com os cotidianos escolares – que concepções oferecem não apenas profundidade e rigor teórico, mas confluência com o modo de produzir conhecimento nesse campo: um modo que privilegia encontros, afetos, gestos mínimos, redes de *conhecimentossignificações*, *saberespráticas* que irrompem e escapa às prescrições. Para isso, a segunda seção deste capítulo irá deslocar o olhar para Paulo Freire e Michel de Certeau, investigando como suas obras – tão presentes nas pesquisas dos cotidianos

– possibilitam modos outros de compreender o cuidado para além da categoria técnica, mas como força inventiva, política e cotidiana.

3.1.2 Margens e correntezas: do étimo da palavra à multiplicidade de sentidos

A noção de cuidado apresenta uma riqueza etimológica que remonta raízes latinas, gregas e germânicas, revelando nuances significativas em seu desenvolvimento semântico. No português contemporâneo, o termo cuidado deriva do latim *cogitare*, que significa “pensar”. Ou seja, “‘cuidar’ é pensar: atender a, reflectir sobre – e, por isso, interessar-se por, tratar de, preocupar-se por, ter cautela com” (Borges-Duarte, 2021, p. 27-28). Nessa perspectiva, para a autora, ter cuidado é “pensar sentindo” (Borges-Duarte, 2021, p. 28), antecipando o futuro ainda encoberto, atendendo a facticidade do presente e tendo sempre consigo o que de antemão já se sabia. Como ressalta Borges-Duarte (2021, p. 28), “o cuidado é, neste sentido, uma forma activa e pensante de estar ocupado no mundo da vida. Cuido, *ergo* sou – poderíamos dizer, parafraseando Descartes”.

Boff (2014) apresenta a derivação de cuidado a partir de *cogitare-cogitatus* e de seu desvio linguístico *coyedar*, *coidar*, *cuidar*, corroborando *cogitare-cogitatus* ao sentido de *cura*, semelhante ao apresentado por Borges-Duarte: “Cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e de preocupação” (Boff, 2014, p. 103).

No latim clássico, duas palavras distintas expressam dimensões complementares do cuidado: *cura* e *sollicitudo*. *Cura* se tornou a palavra de uso predominante, geralmente restringida ao âmbito da saúde – curar como sanar, buscar o restabelecimento da saúde perdida – embora, nesse meio, como comenta Borges-Duarte (2021), o *curar* se tornaria, em nossos dias, tarefa atribuída principalmente às práticas médicas, enquanto o *cuidado* cotidiano da pessoa adoecida se reservaria, profissionalmente, às/aos enfermeiras/os, e pessoalmente, às relações familiares.

Cura origina-se de *quaero* (“procurar”), no sentido de buscar-se, empenhado, alguma coisa, de dedicar-se a algo. Mas seu campo semântico era muito mais amplo, abrangendo também contextos como gestão (*cura rerum publicarum* – cuidado dos assuntos públicos) e culto (*cura deorum* – cuidado ou culto dos deuses) (De Miguel, 2000). Acrescentando ainda outra análise, Boff (2014) associa *coera* a uma forma arcaica de palavra *cura* usada em contextos de relações de amor e amizade, o que expressava a atitude de desvelo, inquietação, estima e preocupação pela pessoa amada ou por um objeto de grande estima.

Sollicitudo, por sua vez, remete a um “estar movido” (*citius*, proveniente de *ciere*, mover) ou comovido por completo (*sollus*), no sentido de sentir inquietude. “É ‘solícito’, portanto, quem se aflige por algo ou alguém” (Borges-Duarte, 2021, p. 29). Essa duplicidade entre empenho e inquietação repercute também no vocabulário grego, com *epiméleia* (“cuidado de si”), documentada desde Sócrates e amplamente utilizada por Platão, e *mérimna* (“preocupação”, “inquietude”), termo presente sobretudo na poesia e na tragédia (Borges-Duarte, 2021).

Em alemão, encontramos *Sorge* (ou *sorgen*), termo que, com suas diversas derivações (*Fürsorge*, *Besorgen*, *Besorgnis*, *Versorgen*, *Sorglosigkeit* etc.), acolhe simultaneamente o sentido de “inquietude” ou “angústia” e o “esforço por” ou “empenho em ajudar” (Borges-Duarte, 2021, p. 29).

A etimologia revela, assim, uma constelação de movimentos: pensar, empenhar-se, inquietar-se, dedicar-se, mover-se em direção a algo que faça sentido. O cuidado se mostra como gesto antes de ser conceito – um movimento que atravessa linguagens, expressões, épocas, práticas e mundos. E, no entanto, quando se tenta fixá-lo em definição única, corre-se o risco de perdê-lo como correnteza, deixando-o apenas como margem. Daí a importância de, nesses momentos, lembrar que o cuidado possa – e, em alguns momentos, até deva – ser pensado desde a “terceira margem do rio” (Rosa, 2001, p. 79), esse lugar-outro que nos convoca – nem fixidez, nem deriva, mas habitar o entre.

É importante notar, no entanto, que esse percurso etimológico não funda – e não visa fundar – um centro ou uma origem única da compreensão sobre o cuidado. Ele nos oferece apenas nascentes e margens possíveis, entre tantas outras que também poderiam contribuir para essa noção: as que brotam das éticas feministas das relações, das filosofias orientais da atenção e da presença, das cosmopolíticas indígenas do co-pertencimento e das epistemologias do cotidiano que *praticampensam* o mundo e a vida em gestos potentes. Por isso, a etimologia, aqui, não é o ponto de chegada, mas uma abertura. Ela fornece um leito inicial para que possamos, mais adiante, acompanhar como diferentes tradições – filosóficas, educativas, feministas, indígenas e cotidianistas – fazem fluir o cuidado como acontecimento, força e relação. Ao reconhecer que sua própria formação linguística já é múltipla – ainda que o percurso apresentado se restrinja às matrizes mais habitualmente mobilizadas em contextos ocidentais – colocamo-nos em boas condições para acompanhar essa multiplicidade quando ela reaparece nas autoras e autores com quem dialogaremos no prosseguimento desta dissertação.

Assim, a partir desse leque etimológico – latino, grego, germânico – seguiremos para as diversas águas filosóficas, políticas e epistemológicas que atravessam o cuidado, não para organizá-las em hierarquia, mas para percebê-las em sua torrencialidade plural.

3.2 O cuidado em encontros e desencontros e turbulências e confluências de *saberesfazeres-água*

3.2.1 Cuidados em *saberesfazeres* que permeiam o campo educacional

Há palavras que chegam às pesquisas educacionais não como conceitos já moldados, mas como águas que, antes de nomeadas, já escorriam silenciosas pelos gestos, pelas relações, pelos encontros que fazem a escola existir. Entre elas, o cuidado tem sido dessas que, ao ser dita, não inaugura o movimento – apenas desvela correntes que já corriam subterrâneas (ou não), sustentando os cotidianos escolares como forma de vida.

Pensar o cuidado na Educação não é, portanto, traçar uma história nem delimitar uma teoria, mas acompanhar o modo como ele permeia práticas, corpos, afetos e modos de *estar-com* que resistem às exigências de uma escola cada vez mais pressionada por lógicas performativas, produtivas e normativas (Han, 2015; 2017). O cuidado chega como força que desvia, que abranda, que cria presença onde o tempo acelerado tenta impor ausência – e, por isso, deixa-se perceber mais como gesto do que como conceito, mais como fluxo do que como definição.

Nos últimos anos, observa-se no campo educacional um deslocamento que tem permitido reconhecer o cuidado como dimensão essencial da vida escolar, sustentando vínculos, relações e possibilidades de existência compartilhada (Ferraço, 2021; Alves, 2023). Esse movimento é múltiplo: há quem veja no cuidado uma ética das relações – modo de estar-com que recusa a indiferença, afinado à ideia de Deleuze e Guattari (1995) de encontros como composição de afetos e potências; há quem o perceba como condição para resistir aos dispositivos disciplinadores que atravessam o cotidiano (Foucault, 2008; Boff, 2013; Alves, 2023); e há quem o reconheça como tarefa política de reimaginar a escola como espaço de habitação e dignidade (Freire, 2025).

Tal multiplicidade, no entanto, não pede ordenação – pede escuta. Cada uma dessas correntes anuncia algo que diz respeito menos ao cuidado como substantivo – concreto, pronto, definido – e mais ao cuidado como acontecimento (Deleuze; Guattari, 1992), como verbo: aquilo que emerge quando um encontro suspende as explicações prévias; quando uma palavra acolhe antes de instruir; quando uma presença acolhe também ausências; quando pequenas

táticas cotidianas – quase imperceptíveis – devolvem humanidade ao que tende a des-humanizar-se, a mecanizar-se.

Nesse encontro de águas, pensar o cuidado no campo educacional rompe com a concepção da escola como espaço restrito à transmissão de conteúdos e aproxima-se de abordagens que reconhecem os sujeitos em sua integralidade (Boff, 2014). A fenomenologia hermenêutica oferece uma via – entre outras – para pensar tal movimento. Heidegger (2012) compreende o cuidado (*Sorge*) como a abertura do existir, o que implica reconhecer o *aprenderensinar* como *modo-de-ser-no-mundo-com-os-outros* (*Mitsein*), convocando abertura à alteridade e corresponsabilidade. Saviani (2008) descreve como as perspectivas influenciadas pela fenomenologia e pelo existencialismo compreendem o ato educativo como fenômeno descontínuo e singular, demandando disponibilidade e abertura. Kahlmeyer-Mertens (2008) enfatiza, nesse horizonte, a preocupação autêntica (*Fürsorge*) – um modo de ser que, longe de substituir o outro, o liberta para seu poder-ser (*Seinkönnen*) – como gesto que guarda o cuidar como devir.

Embora Heidegger recuse uma normatização ética do cuidado (Cabral, 2009)⁷, sua descrição encontra ressonância – não necessariamente concordâncias – em investigações posteriores. Lévinas (1988) o confronta a partir da ética da responsividade⁸; Gilligan (1982) e Tronto (1993) como vínculo que emerge da vulnerabilidade e da interdependência; e Noddings (1984), como prática de receptividade e compromisso contínuos. Essas perspectivas tensionam modelos instrucionais e insistem que o que se compreende por educativo acontece na relação e na coparticipação do desvelamento de si, do outro e do mundo. Brustolin (2008) amplia tais contribuições ao compreender o cuidado como abertura de possibilidades formativas, enquanto concepções feministas e políticas do cuidado deslocam o debate para além da dimensão existencial, apontando para condições materiais, reconhecimento e justiça.

Essa pluralidade também se expressa em pesquisas que, sem nomear diretamente a categoria, fazem o cuidado aparecer como modo de habitar a escola. Leite e Tassoni (2002) destacam que a afetividade – manifesta na escuta atenta, no diálogo constante e no acolhimento das necessidades físicas e emocionais das crianças – constitui a base de uma mediação docente efetiva. Esses gestos, aparentemente simples, criam vínculos de confiança que, como demonstra Wallon (1981), mobilizam emoções e sustentam processos cognitivos, pois “as emoções, que

⁷ Heidegger compreende tal ato – o de normatizar a ética – como propenso à cristalização/interrupção do movimento inerente a toda ética (Cabral, 2009).

⁸ Para Lévinas (1988), a ontologia heideggeriana reduz o Outro a um termo da compreensão do Ser, tornando a ética derivada. Ele inverte esta primazia: a Ética é a filosofia primeira, pois o rosto do Outro interpela e impõe uma responsabilidade infinita antes de qualquer ontologia.

são a exteriorização da afetividade” (Wallon, 1981, p. 152), participam ativamente da constituição da personalidade e do pensamento da criança. Isso ocorre porque a criança, enquanto ser integral, se desenvolve em uma relação indissociável entre afetividade e cognição. Como sintetiza Zazzo (1981, p. 17), na introdução da mesma obra, “o ser humano [...] é social geneticamente”, o que evidencia a importância do cuidado à afetividade no ambiente escolar.

No Brasil, essa perspectiva ressoa em uma virada normativa que, desde os anos de 1990, busca superar a dicotomia histórica entre cuidar e educar. Embora a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) não explicita o termo cuidado, ela abre espaço para sua incorporação ao vincular Educação ao pleno desenvolvimento do educando (Brasil, 1996, art. 2º). Kramer, Nunes e Pena (2020) destacam que tal abertura desestabiliza hierarquias de gênero tradicionalmente associadas ao cuidado, elevando-o à condição de componente intrínseco à qualidade social da escola. Essa orientação é consolidada em documentos posteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, art. 3º), que afirmam a indissociabilidade entre cuidar e educar, e a Base Nacional Curricular (Brasil, 2017), que associa o cuidado a direitos de aprendizagem e dignidade das infâncias.

No planejamento de ambientes escolares, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) mostram que o cuidado se desenvolve no cotidiano. Sustentam que a organização espacial, a seleção dos materiais e a rotina compõem um cuidado pedagógico intencional, capaz de fomentar a autonomia e criatividade das crianças. Na Educação Inclusiva, Mantoan (2015) amplia o escopo do cuidado ao identificá-lo como uma dimensão política – isto é, como garantia inegociável do direito de aprender e conviver em diferença. Para a autora, a inclusão escolar exige romper com lógicas assistencialistas ou adaptativas, substituindo-as por um compromisso ético com a singularidade dos sujeitos e com a transformação das estruturas escolares (Mantoan, 2015). Se Mantoan enfatiza a mudança estrutural, Tronto (1993) tensiona essa discussão ao defender que o cuidado, enquanto prática política, exige condições materiais para se efetivar – como acesso a recursos, formação e infraestrutura –, sob o risco de se tornar uma retórica vazia, o que se soma a Kuhnen (2010) ao afirmar que modelos instrucionais padronizados privilegiam resultados quantificáveis em detrimento de vínculos afetivos.

Silvio Gallo (2008; 2016) apresenta correntes vindas da filosofia da diferença, na qual o cuidado se configura como uma prática que desafia a pretensão de neutralidade da escola, ao valorizar o encontro entre singularidades e a experimentação do pensamento como potência criadora. A Educação, portanto, é um empreendimento coletivo que deve possibilitar encontros que ampliem a potência de pensar e agir, rompendo com as instituições disciplinares que regulam e controlam o sujeito escolar. Mendonça e Leandro (2021) dialogam com a

hermenêutica filosófica para enfatizar que cuidado também se manifesta como escuta interpretativa: acolher o discurso do outro exige compreender seus horizontes de sentido, o que configura uma tarefa eminentemente formativa no ambiente escolar.

Rubem Alves (2023), em *Por uma educação sensível*, oferece ainda outro fluxo ao compreender que o cuidar é um gesto de ternura e atenção que reconhece a singularidade do outro, transformando a sala de aula em um espaço onde se celebra a sensibilidade, o afeto e o desejo de futuro. A educação sensível, na compreensão do autor, valoriza o encontro humano, acolhendo as emoções e os afetos como parte fundamental do processo educativo. Dermeval Saviani (2011), por sua vez, tensiona a categoria à luz da pedagogia histórico-crítica, lembrando que toda ética do cuidado exige enfrentar as contradições estruturais que afetam a escola. Nesse sentido, cuidado e práxis não se separam: implicam transformar tanto subjetividades quanto condições objetivas.

Esses movimentos revelam que o cuidado, ao permear o campo educacional, não se deixa circunscrever a um único registro: ele se mostra nas relações, nos espaços, nas políticas, na sensibilidade, nas possibilidades. Cada autor/a e cada pesquisa visitam-no por margens distintas. Todas elas, cada qual por seus caminhos, mostram que nenhuma escola se sustenta apenas em prescrições sem que seja reduzida da diversidade à unicidade. Há sempre um tecido de relações que precisa ser cuidado para que o habitar a escola possa emergir como possibilidade real.

Quando fluímos junto dessas águas, percebemos que o cuidado não se deixa organizar estruturalmente, tal como uma forma rígida que antecipa e bloqueia os movimentos. Inacabamento é característica constituinte do cuidado não substantivado – do cuidar como devir – ao manter-se em sua abertura, em sua disposição à criação cotidiana. O cuidado, nesse sentido, transborda, se alarga no encontro de sentidos, ganha densidade nas diferenças. Somam-se águas, aumentam-se os fluxos e modificam-se, vez ou outra, às margens dos rios pela força dessas correntezas.

Por isso, falar de cuidado na Educação não é fazer síntese, mas acolher tensões; não é fixar conceito, mas acompanhar os fenômenos em suas manifestações; não é estabilizar, mas permitir o acontecimento, devir. A Educação já é cuidado; os cotidianos escolares já são cuidado; os encontros entre os seres já são cuidado. Tudo está em cuidado, mas tudo está também por vir – porvir, em aberto, devir –, e muito se diferenciam cuidados que visitam, em proximidade, sua abertura, daqueles que se oferecem como prontos, distantes de seu próprio inacabamento e de sua potência criativa.

Esse percurso nos permite, agora, aproximar outras duas margens de grande relevância para o campo das pesquisas em redes com os cotidianos – Paulo Freire e Michel de Certeau –, cujos gestos, escritos e práticas fazem o cuidado aparecer não apenas como relação, mas como prática da libertação e tática cotidiana de invenção, preparando o caminho para os próximos movimentos desta *pesquisa-rio* que vai se aproximando de sua Foz.

3.2.2 Correntezas freireanas do cuidado

Embora Paulo Freire não tenha elaborado uma formulação conceitual explícita do cuidado como categoria filosófica, sua obra deixa ver, com rigor e em profundidade, uma série de movimentos éticos, estéticos, políticos, poéticos e pedagógicos que aqui chamei de correntezas freireanas do cuidado. Não se trata, portanto, de buscar em Freire o conceito estabilizado que ele não pretendeu produzir, mas de acompanhar os fluxos – por vezes suaves, por vezes turbulentos – pelos quais o cuidado se faz presente como *ethos* constitutivo da relação pedagógica, inerente ao compromisso com a humanização, a libertação e a solidariedade (Freire, 2019).

A escolha por investigar o cuidado na pedagogia de Paulo Freire advém de um encontro pessoal meu – no plano existencial – com sua obra, assim como de uma intuição teórica, reconhecendo que, mesmo sem nomear o cuidado como categoria formal, Freire mobiliza, ao longo de sua trajetória, práticas, posturas e princípios que dialogam diretamente com a noção de cuidado, especialmente em sua dimensão ético-política. Essa opção também se justifica por sua relevância para os cotidianos escolares, pois o pensamento freireano oferece não apenas ferramentas para desafios concretos da Educação, mas também opera nas fronteiras, promovendo deslocamentos, emancipações e diálogos com outros campos do saber (Freire, 2021a).

Nessa perspectiva, o cuidado pode ser lido como intimamente articulado ao *ser-mais* (Freire, 2019), ao inacabamento (Freire, 2021b) e ao *inédito-viável* (Freire, 2019; 2024). Freire compreende que somos seres em devir, sempre no processo de tornar-nos o que podemos, nunca concluídos, nunca prontos – e é precisamente junto a esse inacabamento que se constitui o cuidado – incontornável, sempre em jogo, e necessário como atenção permanente à humanização. O cuidado acompanha, assim, o movimento pelo qual educadores/as e educandos, ao lerem o mundo e a palavra, se abrem ao inédito-viável, isto é, às possibilidades

históricas de transformação que ainda não são, mas podem *vir-a-ser* quando assumidas como tarefa coletiva (Freire, 2019).

Sua pedagogia, ancorada em uma ética da alteridade, propõe uma concepção de ser humano que não o posiciona como soberano da/sobre a natureza, mas como ser partícipe de uma existência compartilhada. É nesse sentido que o cuidado pode ser compreendido ontologicamente, na perspectiva freireana, como uma disposição de *ser-com-o-mundo* – uma coexistência originária entre seres humanos e mundo –, manifestando-se na escuta ativa, no engajamento político e na construção coletiva (Freire, 2021b). Na educação freireana, o cuidado configura-se como uma ética da relação, que reafirma a dignidade do outro e sua capacidade de transformação – *ser-mais* (Freire, 2019). Para ele, cuidar é assumir o outro como sujeito histórico e inacabado, cuja formação se dá na interlocução com o mundo e com os outros.

Assim, as correntezas freireanas do cuidado se deixam reconhecer em diferentes dimensões de sua pedagogia. Dentre elas, cinco dimensões – dentre tantas outras possíveis – nos servirão, neste momento, para investigação: conscientização, dialogicidade, práxis, ética e politicidade. Trata-se de eixos compreendidos aqui como expressões de um cuidar em devir, em que o *ser-mais*, o inacabamento do ser e o *inédito-viável* atravessam, de modos distintos, as formas de presença, de escuta e de intervenção no/com o mundo. Essas dimensões, interpretadas a partir de minha leitura, longe de constituírem categorias estanques, operam como modos de fluência do cuidado na obra de Freire – águas que enredam, interpenetram e se potencializam, compondo um modo de *ser-com* que diz respeito tanto ao ato pedagógico quanto à existência humana em suas relações *dentrofora* das escolas.

3.2.2.1 Conscientização como o cuidar em desvelamento

A conscientização, para Freire, é um processo no qual os sujeitos, em interação com o mundo, desenvolvem uma postura crítica diante das estruturas opressoras, e assumem seu papel histórico na transformação social. Diferente da simples tomada de consciência, Freire define a conscientização como um processo crítico, no qual os sujeitos não apenas reconhecem as estruturas de opressão, mas se comprometem ativamente com seu enfrentamento. “Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (Freire, 1979, p. 15).

Este conceito emerge como condição essencial para que os educandos assumam seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo. Freire ressalta que a

conscientização “não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (Freire, 2019, p. 158). Essa dimensão crítica leva os educandos a questionar a realidade em sua dinâmica histórica, compreendendo-a como passível de transformação.

A relação entre consciência e mundo, na perspectiva de Freire, é uma relação dialética, em que o conhecimento não se limita à compreensão passiva, mas envolve a ação transformadora. “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (Freire, 1979, p. 22). Por isso Freire diz ser preciso “fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (Freire, 1979, p. 22).

Se o cuidado é aqui lido como horizonte ético da Educação, a conscientização indica como esse cuidado se concretiza ao convocar os sujeitos a se reconhecerem inacabados e chamados a *ser-mais*. Cuidar, nesse sentido, é criar condições para que educandos e educadores/as desvelem a desumanização, identifiquem o *inédito-viável* presente em suas experiências e assumam, criticamente, a tarefa de transformar as circunstâncias que negam a dignidade humana.

3.2.2.2 Dialogicidade como palavra comum em movimento de confluência

A dialogicidade – o diálogo –, por sua vez, é compreendida como a força que impulsiona o pensamento crítico-problematizador, possibilitando a reflexão e a transformação da realidade. Freire (2019, p. 107) afirma que o diálogo é “a essência da educação como prática da liberdade” e que “o diálogo é a ‘essência’ da ação revolucionária” (Freire, 2019, p. 182). Para ele, o diálogo é a base de uma prática pedagógica que respeita a singularidade dos educandos e promove a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, o diálogo transcende a mera comunicação.

Nessa perspectiva, a dialogicidade se opõe radicalmente às atividades de extensão unilateral de saberes, convocando o que Freire (2013), em *Extensão ou comunicação?* problematiza como necessidade de superação da lógica extensionista em direção a uma prática comunicativa fundada na leitura de mundo dos sujeitos. Cuidar, no horizonte da dialogicidade, implica reconhecer que os educandos não são recipientes vazios a serem preenchidos de informações, mas portadores de experiências, saberes e interpretações do mundo que precisam

ser escutados para que a relação educativa se configure como encontro – confluência de águas – e não como imposição (Freire, 2019).

O diálogo é também o meio pelo qual os humanos podem “dizer [sua]⁹ palavra” (Freire, 2019, p. 109), reinterpretando sua existência e confirmando o caráter inacabado da realidade. Por isso aponta que “o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição essencial para sua humanização” (Freire, 2019, p. 184). Para Freire (2019, p. 35), a dialogicidade se opõe radicalmente à “educação bancária”, que impõe conteúdos de forma mecânica e alienante. Em vez disso, o diálogo deve estar presente a partir da definição dos conteúdos programáticos, permitindo a emergência dos “temas geradores” por meio da interação crítica entre educadores e educandos. Essa prática “é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (Freire, 2019, p. 121).

A prática do diálogo em Freire transcende a simples interação verbal, configurando-se como uma relação ética e política entre os sujeitos. Nesse contexto, o diálogo não é imposto, mas nasce do encontro entre sujeitos que reconhecem sua humanidade mútua e compartilham o compromisso de transformar o mundo. Assim, ele se opõe a qualquer forma de opressão que negue a palavra do outro ou restrinja sua capacidade de reflexão crítica. Freire (2019, p. 109) observa que “o diálogo é uma exigência existencial”, destacando sua centralidade na construção de uma educação humanizadora.

Cabe esclarecer, todavia, que o compromisso dialógico não se limita ao espaço escolar. Freire destaca que ele deve permear as relações pedagógicas, sejam elas entre pais e filhos, políticos e cidadãos ou educadores e educandos. Essa postura exige coerência metodológica, em que a dialogicidade seja o fundamento da prática educativa libertadora. O educador, segundo Freire, deve dar testemunho de suas convicções político-filosóficas, assumindo uma postura de abertura e disponibilidade ao diálogo, como enfatizado em *Pedagogia da Autonomia*: “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa” (Freire, 2021b, p. 132-133).

Freire argumenta, ainda, que o ato de escutar, intrínseco ao diálogo, é uma prática que exige humildade e abertura para compreender o outro em sua totalidade (Freire, 2021b). Esse esforço é imprescindível para que o diálogo não se transforme em monólogo. Extrapola, assim, a comunicação simples, integrando-se ao compromisso ético e político da Educação como prática da liberdade. Freire (2019, p. 110) afirma que “não há diálogo, porém, se não há um

⁹ Acréscimo da palavra “sua” para fins de clareza, sem alteração do sentido original da citação.

profundo amor ao mundo e aos homens”. Esse amor está intrinsecamente relacionado à confiança nos sujeitos e à convicção na possibilidade de transformar a realidade.

Aqui, a educação amorosa freireana se deixa ler como figura de cuidado: amar o mundo e a humanidade não é atitude intimista, mas gesto político que se faz no reconhecimento da alteridade, na confiança na potência dos oprimidos e na construção de uma palavra comum. O diálogo, enquanto cuidado, guarda o inacabamento dos sujeitos e aposta, sempre e de novo, no que pode emergir do encontro e de suas leituras de mundo.

3.2.2.3 Práxis como cuidar em ato

Entrelaçada à dialogicidade, está a práxis, entendida como ação dialética entre ação e reflexão. Nas palavras do autor, a práxis é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2019, p. 52), ressaltando que esse movimento só é possível quando há uma contínua crítica à realidade concreta. Essa articulação reflete a rejeição freireana de uma prática desprovida de reflexão ou de uma teoria desconectada da ação.

Conforme interpretado por Rossato (2010), que analisa o pensamento freireano sob uma perspectiva contemporânea, a “práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (Rossato, 2010, p. 325). Essa interpretação reforça o entendimento da práxis como o eixo que conecta teoria e prática em um movimento dialético contínuo.

Na perspectiva freireana, a práxis não se reduz a uma atividade técnica ou operacional, mas assume uma dimensão ética e política, exigindo um posicionamento claro diante das relações de poder que estruturam a sociedade. Nesse sentido, uma práxis sintetiza a conscientização e o diálogo, conduzindo a ações concretas que rompem com as estruturas de opressão. Esse discernimento emerge da práxis enquanto prática reflexiva, em que o sujeito reconhece seu papel na história e age para transformá-la.

Freire concebe a práxis como um processo que permite aos sujeitos tornarem-se protagonistas de sua história, articulando a compreensão crítica da realidade à ação transformadora. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire (1978) destaca que “quê conhecer, como conhecer, para quê conhecer, em favor de que e de quem conhecer, portanto, contra que e contra quem conhecer, são questões teórico-práticas e não intelectualistas, que a educação como ato de conhecimento nos coloca” (Freire, 1978, p. 112). Essa reflexão evidencia como a práxis, ao

articular teoria e ação, torna-se indispensável para uma prática educativa que resista às imposições opressoras e contribua para a construção da emancipação dos povos.

O autor reforça que a práxis educativa deve estar sempre voltada para a libertação dos sujeitos, rompendo com as estruturas de opressão e promovendo transformações sociais profundas e democraticamente inclusivas. Em suas palavras, “ensinar a pensar certo não é uma experiência em que [...] é tomado em si mesmo e dele se fala ou de uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala” (Freire, 2021b, p. 38). A práxis, nesse sentido, é o testemunho vivo de um compromisso com a humanização.

Quando articulada ao cuidado, a práxis freireana indica que cuidar não se restringe a uma disposição afetiva, mas exige escolhas, riscos e ações concretas a favor da humanização. Cuidar é tomar partido da dignidade dos oprimidos, orientar a reflexão e a ação para que esses sujeitos possam *ser-mais*, produzindo, em ato, aquilo que Freire toma por *inédito-viável*: as possibilidades históricas de vida justa, bela e solidária que ainda não existem, mas que podem ser tecidas no interior dos processos educativos.

3.2.2.4 Eticidade como dimensão constitutiva do cuidar

É nesse contexto que a ética aparece não como um adorno da prática educativa, mas como sua condição mesma de possibilidade. Embora Freire não tenha escrito uma obra específica sobre o tema, sua abordagem humanista e libertária reflete um compromisso ético inabalável com a dignidade humana, a justiça social e a solidariedade. Como enfatiza o educador: “Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” (Freire, 2021b, p. 93). Essa inseparabilidade reforça a ética como a base de um projeto educativo comprometido com a emancipação e humanização de sujeitos capazes de atuar criticamente sobre o mundo em que habitam.

Enquanto espaço de formação humana, “a educação é essencialmente um processo de conquista e desenvolvimento da dimensão ética”, tendo como sua razão última “possibilitar a emancipação pela mediação de uma reflexão crítica, sem perder a vinculação com o ético” (Trombetta; Trombetta, 2010, p. 166). Nesse contexto, Freire reafirma a ética como condição inerente à existência humana, como evidenciado em *Pedagogia da Autonomia*, onde a aborda com frequência, apresentando que, como “mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por

tudo isso, nos fizemos seres éticos” (Freire, 2021b, p. 34), e que, portanto, “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (Freire, 2021b, p. 34), destacando-a como elemento próprio à condição de ser do humano no mundo em sociedade.

Acrescenta, nesse sentido, sobre a impossibilidade de escaparem, educadores e educandos “à rigorosidade ética” (Freire, 2021b, p. 17), vez que a ética está constitutivamente para além do campo das escolhas individuais e coletivas – apesar de se articular também através destas –, mas sim na própria concepção humana enquanto ser relacional, como ser-ético. É nessa via de compreensão que Freire afirma que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (Freire, 2021b, p. 19).

Assim, na concepção freireana, a ética não pode ser neutra ou indiferente às condições históricas e sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Freire enfatiza que “estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão” (Freire, 2021b, p. 34), reforçando a ética como um compromisso coletivo que orienta as relações humanas.

Freire posiciona-se de forma contundente contra a *ética do mercado*, também denominada por ele de “ética menor [...] que se curva obediente aos interesses do lucro” (Freire, 2021b, p. 17), a qual, desse modo, intensifica as desigualdades sociais ao subordinar a vida humana à lógica do lucro. Em contraponto, ele propõe a *ética universal do ser humano*, “que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena [...] falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente” (Freire, 2021b, p. 17).

Dessa maneira, a educação humanista se opõe radicalmente à lógica do mercado, encontrando na ética sua base mais profunda e propondo a eticização do mundo como caminho para a emancipação humana. Educar, para Freire, é substantivamente formar, um processo que implica tanto a construção mútua de saberes e conhecimentos, quanto a formação moral e social dos educandos. Por isso destaca que “a eticização do mundo é uma consequência necessária da produção da existência humana, ou do alongamento da vida em existência” (Freire, 2014, p. 130). Essa eticização, intrínseca à prática educativa, está intimamente relacionada ao compromisso social e à transformação coletiva.

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalharmos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (Freire, 2021b, p. 17-18).

Para Freire, uma educação ética pressupõe a denúncia de um mundo onde imperam relações de opressão, e o anúncio de um mundo mais belo, por ser justo e solidário. Esse processo educativo, orientado pela ética, “implica problematizar a realidade social opressora com a intencionalidade de fazer emergir nas consciências dos educandos a liberdade responsável e o compromisso com os outros e com o mundo que nos cerca” (Trombetta; Trombetta, 2010, p. 168). Esse compromisso ético, orientado pela denúncia da opressão, encontra sua expressão mais profunda na busca pela humanização. Por isso, “o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas de ordem econômica, política, social, ideológica, que nos estão condenando a desumanização” (Freire, 2024, p. 137).

A ética freireana do cuidado, assim compreendida, é sempre uma ética de humanização: cuidar é insurgir-se contra toda forma de desumanização, assumindo que ninguém se humaniza sozinho e que esse processo se realiza na confluência de relações.

Dito isso, a ética, no pensamento de Freire, é mais do que uma diretriz teórica: ela é o alicerce de uma prática educativa que articula a denúncia das opressões e o anúncio das possibilidades emancipatórias. Como elemento intrínseco à humanização, a ética convoca educadores e educandos a uma práxis que rejeita a neutralidade e se compromete com a transformação das relações do humano com o outro e com o mundo. Nesse sentido, educar com ética não é apenas formar sujeitos críticos, mas formar sujeitos capazes de atuar coletivamente para construir um mundo em que a diversidade e a pluralidade possam existir.

3.2.2.5 Politicidade como cuidar em profusão

Por fim, a politicidade é o fio que costura todos esses elementos – a conscientização, a dialogicidade, a práxis e a ética. Está fundamentada na compreensão de que toda prática educativa é, ao mesmo tempo, um ato político. Como afirma Moacir Gadotti (2023, p. 15), “depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a Educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode ‘fazer política’, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização”. Essa politicidade exige do educador o compromisso ético de assumir a Educação como prática política.

Freire, para abordar a questão da politicidade, retoma em diversas ocasiões em suas obras a temática da impossibilidade da neutralidade da Educação, enfatizando, como apresenta Costa (2010, p. 323), que “ensinar exige assunção política a favor da ética, da vida, da

igualdade, da cultura”. Essa perspectiva faz parte da constatação de que vivemos em uma sociedade marcada por profundas desigualdades econômicas e sociais, que demandam uma postura crítica e engajada por parte dos educadores e educandos.

A proposta de Freire rejeita o fatalismo e a acomodação, que despolitizam os sujeitos e os afastam de sua condição histórica. Freire, segundo Costa (2010, p. 323), aponta que “só um sujeito que se confirma político tem esperança”, enquanto a desesperança reflete o conformismo e o afastamento da luta pela transformação social. Nesse sentido, a politicidade da Educação é inseparável da esperança.

Para Freire, educar é sempre uma prática política, pois envolve escolhas, decisões e valores que moldam como os sujeitos compreendem e intervêm no mundo. Como enfatiza o autor, “é impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores ‘baderneiros’ e ‘subversivos’ o determinam. A Educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 2021b, p. 108).

A essência política da Educação, segundo Freire, encontra sua raiz na educabilidade do ser humano, que se baseia na sua incompletude e na sua capacidade de optar, decidir e transformar. Ele destaca que “inacabado e consciente de seu inacabamento, o ser humano se faria um ser ético, um ser de opções, de decisão” (Freire, 2021b, p. 108). Daí a intrínseca relação entre o ser ético do humano com sua politicidade, relação sempre vigente e em jogo, já que é “um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade, quanto pode transgredi-la” (Freire, 2021b, p. 108).

Ao rejeitar veementemente a ideia de neutralidade, Freire aponta que, para que a Educação fosse neutra, seria necessário que não houvesse divergências quanto às formas de vida, valores e modos de organização social. No entanto, vivendo em um mundo marcado por desigualdades, opressões e conflitos, o posicionamento crítico é quase completamente descartado. Ao considerar a Educação como prática inseparável da leitura crítica do mundo, Freire reforça a recusa da ideia de neutralidade e convoca os educadores à responsabilidade política. Ele afirma: “Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes” (Freire, 2021b, p. 25).

A politicidade da Educação não se resume a denunciar estruturas opressoras, mas também implica o anúncio de novas possibilidades. Para Freire,

[...] nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não é uma presença neutra. [...] Se não é possível mudar o mundo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo utilizar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela consistentemente (Freire, 2014, p. 35-36).

A prática educativa, enquanto prática política, exige do educador uma postura ética e democrática, que articule coerência entre discurso e prática. Por isso Freire enfatiza que “não pode haver um caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamentos, as razões por que pensam desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos porque brigamos” (Freire, 2001b, p. 21). Essa coerência é fundamental para a formação de sujeitos históricos, capazes de assumir suas escolhas e agir de maneira responsável no mundo.

A politicidade da Educação, portanto, está ligada à luta pela justiça social e igualdade, mas também à valorização da criatividade dos educandos. Para Freire, transformar o mundo exige uma postura crítica que permita constatar a realidade, não para se adaptar a ela, mas para transformá-la. Essa postura crítica, que integra denúncia e anúncio, possibilita a construção de um projeto educativo emancipador, a partir do qual educadores e educandos retomam seu protagonismo social (Freire, 2014).

Lida desde o cuidado, a politicidade freireana desloca qualquer compreensão intimista ou despolitizada da afetividade. Cuidar, aqui, é participar das lutas contra-hegemônicas, confrontar políticas e práticas que reduzem o humano a força de trabalho e/ou a dado mensurável, e insistir na Educação como espaço de humanização e de produção coletiva do *inédito-viável*. Trata-se de uma Educação amorosa em que a afetividade se faz ato político, convocando sujeitos individuais e coletivos – *seres-rio* – a construir, juntos – em confluência –, outras condições de vida em que povos, em suas diferenças, possam habitar no/com o mundo.

Assim, o conceito de cuidado, ainda que não sistematizado como tal por Paulo Freire, pode ser reconhecido como umnexo de sentidos em confluência presente em sua pedagogia. Trata-se de um cuidado que se expressa na relação educativa, na escuta, na práxis transformadora, na ética do compromisso e na politicidade do gesto formativo. Um cuidado que não se reduz à afetividade despolitizada, mas que convoca à presença, à luta, e à construção coletiva do mundo comum para a habitação de todos os seres.

3.2.3 Confluências, desvios e (contra)correntezas certeunianas do cuidado

Há rios que se encontram brandamente, numa mistura suave de suas águas; outros se encontram em movimentos mais intensos. Há rios que correm paralelos por um trecho até que um pequeno barranco, um galho caído ou uma pedra deslocada faça com que suas águas se

encontrem e produzam vórtices, redemoinhos, pequenas turbulências. A confluência, aqui, não é mansa fusão, mas encontro em tensionalidade. Algo assim ocorre quando Paulo Freire e Michel de Certeau são colocados lado a lado no rio do cuidado. Se no subcapítulo anterior “as correntezas freireanas do cuidado” nomeavam um fluxo ético-político orientado pela humanização e pelo *ser-mais*, agora se fazem visíveis outras águas, menos contínuas, feitas de desvios, de pequenas resistências anônimas – águas que correm por baixo, por entre, às vezes contra o fluxo principal. É nesse sentido que este tópico aborda confluências, mas também desvios e (contra)correntezas: o cuidado, em Certeau, não segue um curso contínuo, mas se movimenta junto ao cotidiano e suas sutilezas, nas artes de fazer, nas táticas e práticas silenciosas que sustentam e inventam o próprio habitar da vida comum e também nas/das/com as escolas.

A obra de Michel de Certeau não apresenta o cuidado como categoria tematizada de maneira sistemática. Ainda assim, quando lida a partir da perspectiva das pesquisas com os cotidianos (Ferraço; Soares; Alves, 2018), revela uma ética e uma política da atenção ao outro que se deixam pensar como expressões do cuidado. Não se trata de um cuidado formulado como prescrição normativa, mas de um cuidado que emerge na maneira como Certeau se aproxima das práticas ordinárias, como escuta os modos de existência dos sujeitos comuns e como se deixa deslocar pelo que escapa às explicações totalizantes. A força de sua obra reside justamente nessa aposta na potência das práticas anônimas, discretas, inventivas, que redesenham silenciosamente aquilo que as estruturas estratégicas tentam manter estável. Assim como em Paulo Freire, não se encontra em Certeau um conceito formal de cuidado, mas é possível entrever um *devoir-cuidar* que atravessa suas formas de narrar as artes de fazer, as astúcias dos ‘fracos’ e os modos como a pesquisa se coloca diante dos cotidianos.

3.2.3.1 Narratividade como gesto de abertura

Nas pesquisas dos/com os cotidianos, narrar não é apenas contar: é abrir um modo de ver e de existir, permitindo que aquilo que se movimenta nos interstícios do vivido possa emergir. É nesse horizonte que Ferraço, Soares e Alves (2018) aproximam Michel de Certeau da força da narrativa, afirmando que toda narrativa é, sempre, uma operação inventiva: “produz efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte do dizer” (Certeau, 2014, p. 142). Esta definição – rigorosamente anti-representacional – sustenta uma compreensão da narrativa

como gesto que abre fissuras no já sabido, permitindo que o cotidiano apareça em sua expressão própria.

Ferraço, Soares e Alves (2018) explicitam esse caráter inventivo ao comentar que, ao narrar a vida e o pensamento de Certeau, não buscam reconstruir uma suposta verdade dos acontecimentos, mas “criar espaços de ficção” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 20), entendidos não como mentira, mas como modo de revelar o que permanece oculto nas práticas. A narrativa, portanto, é sempre parcial, fragmentária e móvel – ela é *rio* –, como lembra Certeau (2014, p. 153): “os detalhes não são nunca o que são [...]; nem estáveis, pois cada lembrança os altera”.

Dessa forma, a narrativa se configura como um gesto de abertura: ela não fixa o real; permite que ele flua, que ele diga o que ainda não foi dito. É, portanto, um modo de cuidar que permite que essa abertura narrativa se torne também um gesto ético de atenção: cuidar é narrar sem capturar, sem antecipar sentidos, sem reduzir o outro a categorias já estabilizadas. É permitir que o cotidiano fale por si – exigindo das/os pesquisadoras/es uma disposição ao risco e à vulnerabilidade, como Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 14) descrevem ao mobilizar a obra de Certeau: “escutar cada uma [das narrativas]¹⁰ e o sujeito do qual elas falam”. A narrativa, aqui, é acolhimento do que escapa, do que desloca, do que insiste em não se deixar dominar.

Esse modo certeuniano de narrar tensiona e, ao mesmo tempo, dialoga com Freire. Em Freire (2019), narrar é um ato de dialogicidade que visa criar possibilidades para a produção de conscientização do mundo. É pela narrativa dialógica que se anuncia o *inérito-viável*. Já em Certeau, narrar significa pluralizar: permitir que a multiplicidade das práticas e presenças que compõem o cotidiano ganhe visibilidade. Ferraço, Soares e Alves (2018) mostram que Certeau opera sempre contra a unidade e a homogeneização, insistindo que o cotidiano é uma “trama de conhecimentos e artes de fazer [...] criando sempre diferenças, com o desvio produzido pelas práticas” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 10)

Enquanto Freire busca uma narrativa que desemboque em um horizonte ético-político de humanização, Certeau assume que o cotidiano é constitutivamente heterogêneo – sempre excedente, desviante, impossível de ser capturado por uma totalidade. O narrar não conduz a uma totalidade – em confluência, nesse sentido, com Lévinas (1988) –, mas expõe as forças que se movem subterraneamente, como o próprio Certeau descreve, citado por Ferraço, Soares e Alves (2018), ao falar do “estranho que sobe do subsolo”, abrindo “uma outra paisagem e uma ordem diferente” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 12).

¹⁰ Grifo meu.

Assim, se em Freire a narrativa é emancipatória porque converte a experiência em consciência crítica, o que ele realça ao afirmar que “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (Freire, 2019, p. 107), em Certeau ela é cuidar da opacidade do cotidiano, acompanhando sua potência inventiva sem pretender resolvê-la. Em ambos os autores, narrar é gesto político; mas enquanto Freire o faz pela via da práxis libertadora, Certeau faz pela operação desviante, pela abertura e atenção ao inesperado, pelo reconhecimento de que o cotidiano é sempre mais do que qualquer narrativa pode abarcar – é abertura, é invenção, e nesta pesquisa, é também *devir-cuidar*.

3.2.3.2 A atitude ético-estética como tática de enfrentamento

A crítica de Michel de Certeau à epistemologia da ciência desloca profundamente o modo como compreendemos o trabalho de pesquisar. Em oposição às formas de conhecimento que pretendem recortar “a produção do conhecimento em ‘insularidades científicas’ dispostas a conquistar todo o seu resto” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 44), Certeau insiste que a vida cotidiana se infiltra nos territórios da ciência, erodindo seus métodos, reorganizando seus lugares e abrindo deslocamentos que tornam o pensar mais sensível ao vivido. Esse movimento marca o início de sua crítica à epistemologia científica: a ciência, ao tentar representar o real, “deixa de fora [...] a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os *patchworks* cotidianos” (Certeau, 2014, p. 45).

Em vez de negar o caráter sociocultural da ciência, Certeau o explicita. Para ele, como apontam Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 48), “a ciência, como instituição, também é uma produção sociocultural”, e o trabalho científico é uma prática cotidiana que se realiza em meio a relações de poder, disputas simbólicas e fluxos que atravessam laboratórios, universidades e redes formativas. Essa desnaturalização não é apenas analítica: é um gesto político. Ao mostrar que a ciência fabrica o real que pretende representar, Certeau devolve ao/a pesquisador/a a responsabilidade de situar-se, de assumir seus modos de acontecer – fluir – e suas implicações ético-políticas.

É nesse contexto que Ferraço, Soares e Alves (2018) apresentam aquilo que denominam atitude ético-estética: um modo de pesquisar que provém diretamente das operações certeunianas. A partir de Certeau, afirmam que essa atitude é um gesto que “marca uma arte de fazer e uma arte de dizer em ciência forjadas com as suas práticas” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 45). Não se trata de ornamentação, mas de uma posição ética implicada no trabalho de

pesquisar, um cuidado com os outros e com o mundo, que se faz pela criação permanente e não pela submissão às regras institucionais. Por isso, dizem que tal gesto “produz também uma abertura política ao afirmar que é possível fazer diferente, sem reduzir o trabalho científico aos constrangimentos exercidos pelo já dito, pelas regras da instituição, pelo mercado e pelas estruturas da administração político-econômica” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 46).

Esse gesto estético está presente em um duplo movimento na obra de Certeau que consiste em desconstruir os lugares que se pretendem não cotidianos – universidades, laboratórios, discursos científicos – mostrando como se produzem espaços de poder, e em criar métodos que consigam apreender, descrever e dar visibilidade às práticas silenciosas, clandestinas e inventivas dos praticantes do cotidiano.

Assim, a atitude ético-estética é um enfrentamento, uma tática: uma recusa da neutralidade científica e das epistemologias que silenciam o vivido. É, ao mesmo tempo, um gesto de abertura, de reconhecimento e de potência criadora das pessoas comuns que fabricam outros modos de existir com os usos que fazem com o que lhes é imposto (Certeau, 2014).

Compreendendo a atitude ético-estética como modo potente de cuidado, essa atitude revela que cuidar, nesta leitura, é enfrentar formas de saber que pretendem dominar o real – as epistemologias que violentam o cotidiano –, reinscrevendo sensibilidade e atenção ao ordinário. É também cuidar da própria pesquisa, ao reconhecer que ela não é neutra nem exterior às práticas – é parte de um campo movediço em que as maneiras de fazer ciência se inscrevem, campo habitado por experiências, gestos e relatos que reconfiguram o saber e o poder (Ferraço; Soares; Alves, 2018).

Quando aproximamos essa atitude do pensamento freireano, emergem simultaneamente uma confluência e uma tensão. A confluência está no reconhecimento de que a pesquisa – e, portanto, a ciência – é sempre prática situada e politicamente implicada. Freire (2021b) afirma que não há saber neutro; Certeau mostra que toda ciência é feita de escolhas, de caminhadas, de posições incorporadas. Ambos recusam a pretensão da neutralidade. Embora confluentes nesse aspecto, as tensões também se fazem presentes.

Freire fundamenta sua epistemologia na práxis e na conscientização, afirmando que o conhecimento deve servir a um horizonte ético-político de humanização, enquanto Certeau desloca a ênfase da crítica estrutural para a análise das práticas, dos usos, das microrresistências que criam aberturas, indicam deslocamentos e reorganizam o lugar onde se produz discurso (Ferraço; Soares; Alves, 2018); para Freire, a ética do conhecimento está vinculada à denúncia das opressões e, para Certeau, ela é atenção às invenções mínimas que configuram o cotidiano e que se fazem, muitas vezes, apesar das estruturas. É por isso que Ferraço, Soares e Alves

(2018) ressaltam que a atitude ético-estética é inseparável da noção de antidisciplina: um movimento que “ao invés de submissão, conformismo, alienação e passividade”, reconhece nos usos cotidianos “mecanismos de resistência [...] que podem construir microliberdades” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 36).

Nesta *pesquisa-rio*, compreender a atitude ético-estética como enfrentamento significa reconhecer que o cuidado não é uma categoria normativa, mas uma operação investigativa e política. Cuidar é não reduzir; é não colonizar; é deixar seguir; é criar condições para que os cotidianos – com suas tensões, desvios e criações – possam aparecer. Trata-se de um cuidado que se exerce tanto na forma de pesquisar quanto na forma de escrever, compondo as narrativas que se deixam afetar e que permitem que o ordinário se insinue no pensamento científico, produzindo outra paisagem do conhecimento.

3.2.3.3 Práticas e artes em potências de *fazer com*

Ao deslocar o foco da crítica às epistemologias científicas para a análise das operações concretas dos sujeitos, Certeau faz emergir o cotidiano como campo de invenção. Em *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*, afirma que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (Certeau, 2014, p. 38), indicando que viver, usar, circular e habitar são sempre modos de desviar, ainda que minimamente, aquilo que é instituído. Não se trata de atos espetaculares, mas de um conjunto de manobras discretas, quase invisíveis, pelas quais os praticantes refazem o mundo com o que lhes é dado. É nesse horizonte que Ferraço, Soares e Alves (2018) leem as práticas como potências de *fazer com*: não apenas receber o que é posto ou imposto, mas operar com isso, marcando diferenças.

O próprio Certeau explicita que o estudo das práticas ou das *artes de fazer* implica interrogar as operações dos usuários dos produtos culturais, buscando compreender o que fabricam com os usos que fazem do que lhes é imposto (Certeau, 2014). Essa fabricação é chamada por ele de poética:

A "fabricação" que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da "produção" (televisiva, urbanística, comercial etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos "consumidores" um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista, além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de "consumo": esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (Certeau, 2014, p. 38-39).

O eixo se desloca, assim, da ênfase nos produtos para as maneiras de fazer; da centralidade dos sistemas para a criatividade dos usuários; da lógica da reprodução para a lógica do uso, onde se tecem desvios, bricolagens, reapropriações.

É nesse sentido que Certeau retoma Bourdieu de modo crítico, afirmando que, ao reduzir as práticas ao *habitus*, certos usos da teoria saem em direção às táticas, mas entram de novo pela porta da frente para confirmar a racionalidade profissional (Certeau, 2014). Contra essa captura, ele insiste que as “‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural” (Certeau, 2014, p. 40). Essas práticas se articulam em uma multiplicidade de táticas apoiadas nos detalhes do cotidiano e exumam a “criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos e indivíduos” (Certeau, 2014, p. 41) que se movem sob as redes de vigilância.

Quando esse referencial é trazido para o campo das pesquisas com os cotidianos escolares, Ferraço, Soares e Alves (2018) afirmam que

Para compreender a potência criadora, emancipatória e política das *praticasteorias* educativas cotidianas, é necessário compreender o que os praticantes fazem com o que lhes é posto ou imposto (projetos pedagógicos, políticas educativas, material didático, conteúdos curriculares etc.). Nesse sentido, é preciso disponibilizar todas as nossas antenas e sentidos para perceber o que os praticantes fabricam com os usos (Certeau, 1994), negociações, traduções e mímicas (Bhabha, 1998), marcando um desvio em relação ao que é dado. (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 97).

Isso significa deslocar o olhar da norma para o uso, do documento para a aula, da política para a brecha criada em meio à rotina. Nas escolas, as *artes de fazer* se manifestam nas negociações, traduções, mímicas e invenções pelas quais professoras/es, estudantes e demais agentes escolares reconfiguram prescrições curriculares, horários, espaços e tarefas.

Nessa perspectiva, as práticas não são apenas execução, mas autorias. Como destacam as autoras, “as relações e os *conhecimentossignificações* tecidos em redes nos cotidianos das escolas portam as marcas de resistência, insubmissão, criação, articulação e invenção daqueles que, de uma forma ou de outra, o protagonizam” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 99). Por isso afirmam que “as *praticasteorias* cotidianas são também práticas políticas” e que, em suas operações táticas, “esses sujeitos criam conhecimentos, relações e modos de existência contra-hegemônicos que desorganizam as tentativas de controle, governabilidade e formatação da vida conforme os interesses hegemônicos” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 100). Essas operações se dão por táticas, “ações informadas pela ocasião e pela oportunidade”, empreendidas por aqueles que se movem sob o poder das estratégias, mas que as burlam e

transgridem para tornar o lugar habitável e instituir “outras possibilidades de viver, criar, existir e *aprenderensinar*” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 100).

Esse horizonte permite compreender o *devir-cuidar* como atenção rigorosa às *artes de fazer* que tornam um lugar habitável. Cuidar é, portanto, recusar ler os praticantes apenas como receptores de políticas ou como executores de estratégias. É tomá-los como *praticantespensantes*, cuja astúcia cotidiana produz políticas de existência. É também questionar o que certas táticas fazem: como uma reorganização do tempo de aula pode abrir espaço para uma escuta; como o uso imprevisto de um material didático pode produzir outros sentidos; como uma mímica em relação às normas pode, ao mesmo tempo, proteger e limitar. O cuidado aqui incorpora uma dimensão de prudência analítica: nem toda astúcia é emancipatória, mas toda astúcia diz algo sobre como a vida insiste em se inventar.

Mantendo em evidência as tensões do encontro entre Freire e Certeau, podemos perceber diferenças quanto à ênfase de Freire na práxis – que se faz visível –, como já comentado, e o movimento desviante de Certeau para as microrresistências anônimas – táticas invisíveis – e as operações discretas que ‘fazem com’ o que está dado e instauram possibilidades de existência nos interstícios da ordem. Ambos se mantêm na recusa da ideia de sujeitos passivos, mas, enquanto Freire sublinha a necessidade de explicitar a leitura crítica do mundo e assumir um projeto político declarado, Certeau – e as pesquisas dos cotidianos escolares – põe em relevo a força de uma política menor (Deleuze; Guattari, 2017), nem sempre nomeada, que se exerce nos usos, nos deslocamentos mínimos, nas artes de fazer.

Desse modo, refletir sobre práticas e artes em potências de *fazer com* é também reconhecer que o cuidado nos/dos/com os cotidianos escolares passa por essa atenção às táticas, às invenções e às poéticas discretas que compõem a vida escolar. Na *pesquisa-rio* tecida nesta dissertação, acompanhar essas *artes de fazer* é um modo de cuidar: de não reduzir o outro e, sim, de tomar em conta sua experiência; de admitir que, nas operações de uso, se produzem conhecimentos, relações e modos de existência desviantes à norma, e que, justamente por isso, oferecem pistas para pensarmos outros modos cotidianos de existir também junto às escolas.

3.2.3.4 A criação da diferença dos/nos/com os cotidianos

A leitura certauniana das práticas permite reconhecer que o cotidiano não é lugar de repetição inerte, mas o campo onde diferenças são continuamente produzidas. Longe de ser um espaço homogêneo, o cotidiano é, como afirmam Ferraço, Soares e Alves (2018), uma trama de

conhecimentos, afetos, gestos e *artes de fazer* em que os praticantes inventam caminhos, criam outros modos de estar e deslocam o que parecia dado. Nesse sentido, criar diferenças não é um ato excepcional, mas a própria maneira como a vida ordinária se sustenta: por desvios, por usos imprevistos, por pequenas variações que corroem totalizações.

Certeau (2014) insiste que os usuários introduzem uma arte de fazer no seio dos sistemas técnicos, reorganizando silenciosamente aquilo que lhes é imposto. Esses movimentos não eliminam a ordem, mas a diferenciam, abrindo espaço para aquilo que ele chama de “operações próprias” (Certeau, 2014, p. 88). Diferir é, assim, um gesto cotidiano: não oposicionista, no sentido clássico, mas inventivo; não monumental, mas discreto; não visível, mas operante, insistente, capaz de trabalhar por dentro as formas instituídas. A diferença emerge porque o uso nunca coincide plenamente com a estratégia – há sempre resto, brecha, margem.

É por isso que, ao analisar as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, Ferraço, Soares e Alves (2018) afirmam que a diferença é produzida no modo como os praticantes traduzem, mimetizam, ressignificam e deslocam o que lhes é proposto. Traduzir, mimetizar, deslocar – estes verbos condensam a força inventiva dos cotidianos escolares. Não se trata de reprodução, mas de produção: o *fazer-com* cria diferenças nos/com os usos, não sem eles.

A criação da diferença, nessa compreensão, implica reconhecer que os cotidianos são *espaçostempos* plurais, tecidos por múltiplas racionalidades, saberes e sensibilidades que se cruzam, se friccionam e se perturbam mutuamente. Nas escolas, isso se expressa nos gestos que escapam à normatividade – uma reorganização improvisada da rotina, um arranjo espacial não previsto, um modo singular de acolher estudantes, uma forma própria de ensinar. Esses acontecimentos discretos expressam, como afirmam Ferraço, Soares e Alves (2018), uma criação permanente de diferença, que impede a captura do cotidiano.

No entanto, para Certeau, essa criação de diferença não se reduz à soma de variações individuais: ela está intrinsecamente ligada às relações de poder e aos lugares próprios que pretendem falar em nome do real. Como lembra Certeau, em *A escrita da história*, “no Ocidente o grupo (ou indivíduo) se robustece com aquilo que exclui (é a criação de um lugar próprio) e encontra sua segurança na confissão que extrai de um dominado (assim se constitui um saber de/sobre o outro, ou ciência humana)” (Certeau, 1982, p. 16). A diferença que interessa a Certeau não é a diferença administrada pelo discurso do saber, mas aquela que desestabiliza esses lugares, colocando em questão o direito de falar pelo outro e sobre o outro.

Nessa direção, a criação da diferença passa também pela irrupção daquilo que escapa à administração do saber. Quando Certeau afirma que “a força anônima de uma dor, de uma cólera ou de uma gargalhada da multidão acaba por cativar, inquietar, às vezes invadir e destruir o

edifício do saber” (Certeau, 2023, p. 127), ele aponta para a potência de experiências que não cabem nos códigos da ciência e da cultura erudita. Dor, cólera e gargalhada – afetos coletivos, anônimos – não aparecem como ruídos a serem corrigidos, mas como forças capazes de rachar o lugar próprio do saber – o que nessa *pesquisa-rio* compreendemos por margens – e expor sua fragilidade. A diferença, aqui, não é apenas variação; é ruptura, inquietação, invasão do imprevisível no coração daquilo que se pretendia estável.

Ferraço, Soares e Alves (2018) mostram que, ao analisar os *lugares próprios* da ciência, da história, da cultura erudita, Certeau busca desnaturalizar as operações que levam esses lugares a falar em nome do real e da verdade sobre o outro, silenciando-o e fabricando os modos como ele deve ser percebido, assistido, controlado, governado. Ao mesmo tempo, o autor se volta para a astúcia desses outros – povos colonizados, minorias, praticantes *ordinários* – que, com seus modos de *fazersaber*, produzem desordens e deslocamentos nesses lugares, “instituindo, permanentemente, diferença” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 74). O exemplo dos indígenas que, no interior da colonização, fazem “outra coisa” com rituais, leis e representações impostas (Certeau, 2014, p. 39) é emblemático: a força da diferença se mantém nos modos de uso, mesmo quando a ordem dominante não é frontalmente recusada.

Quando essa perspectiva é trazida para os cotidianos escolares, a criação da diferença deixa de ser apenas um tema abstrato da cultura e passa a ser um problema concreto de como se exerce o poder e de como se cria cultura na escola. Professoras/es, estudantes, outros agentes escolares e famílias se movimentam em espaços atravessados por currículos, avaliações, políticas, documentos oficiais – verdadeiros lugares próprios do discurso pedagógico –, mas, ao mesmo tempo, inventam usos, desvios, arranjos e linguagens que deslocam o que lhes é prescrito. A diferença não está apenas nas identidades nomeadas (raça, gênero, classe, geração etc.), mas nas *artes de fazer* que, a partir dessas marcas e para além delas, produzem outras maneiras de habitar *espaçostempos* escolares.

À luz desta pesquisa, pensar a criação da diferença nos/dos/com os cotidianos como cuidado significa recusar dois riscos: o de romantizar toda diferença como se fosse, automaticamente, emancipatória; e o de neutralizá-la sob o discurso da inclusão que tudo nomeia e captura. O cuidado se faz, aqui, como disposição a deixar que a força anônima dessas dores, cóleras e gargalhadas (Certeau, 2023) que atravessam a escola possa inquietar o edifício dos saberes estabelecidos – inclusive o saber pedagógico e o saber da pesquisa –, sem ser imediatamente traduzida em categorias tranquilizadoras. Cuidar é suportar a inquietação, não anestesiá-la.

Isso implica uma ética da atenção às diferenças – um olhar, tal como lembrado anteriormente, por Caeiro – que se criam nas práticas: escutar modos singulares de narrar a experiência escolar; observar gestos que reconfiguram silenciosamente o uso de um espaço, de um tempo, de uma regra; reconhecer que certas reações de resistência, recusa ou aparente indisciplina podem ser, também, modos de afirmar um lugar outro no interior de uma ordem que tende a homogeneizar. Esse cuidado não elimina o conflito – pelo contrário, supõe que os conflitos têm algo a dizer sobre a violência dos lugares próprios e sobre as possibilidades de outros arranjos de convivência.

Em vez de organizar um diálogo possível entre Freire e Certeau, este tópico deixa que a correnteza certauniana trabalhe por conta própria a questão do cuidado: se, em outros trechos da dissertação, Freire oferece a linguagem da conscientização, da esperança, da humanização, aqui Certeau ajuda a pensar um cuidado que se exerce como atenção às práticas anônimas, às criações discretas, às irrupções coletivas que desarmam o edifício do saber. Nos/dos/com os cotidianos escolares, cuidar passa, então, por não se apressar em ‘consertar’ a diferença, mas em sustentar um espaço em que ela possa mostrar o que revela sobre as relações de poder, sobre as formas de exclusão e de violência e sobre as possibilidades de outros modos de existir na escola.

4 LEITO

“[...] não voltou. [...] não tinha ido embora. [...] não tinha ido a lugar nenhum. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio.”

(Guimarães Rosa – *A terceira margem do rio*, 2001, p. 80)

Entre a Nascente e a Foz, é no Leito que um rio encontra a força de sua correnteza. Se, nas partes anteriores desta *pesquisa-rio*, reconheci as águas que a alimentam – memórias, conceitos, histórias, éticas, afetos, filosofias e cotidianos – é aqui, no meio do percurso, que aceito permanecer, mergulhando nas profundezas dessas águas para compreender como o cuidado se manifesta nas/com as pesquisas dos cotidianos escolares.

Inspirado nas imagens de rio mobilizadas por Deleuze e Guattari (1995)¹¹, assumo que é no leito, e não nas margens, que a pesquisa se arrisca, se intensifica e se encontra tanto em confluências como em contrafluências. As margens oferecem estabilidade; já o Leito, risco e movimento. E é nesse meio, na instabilidade de um fluxo que não se deixa domar – na terceira margem do rio (Rosa, 2001) – que a pesquisa pode lançar-se até o fundo do rio, *sentirpensar* suas múltiplas correntezas das águas e fazer ver a diversidade dos movimentos que a atravessam.

É nesse ponto que a *pesquisa-rio* se encontra com a perspectiva rizomática de Deleuze e Guattari (1995). Assim como o rizoma não possui raiz única nem eixo central, o leito desta pesquisa também não se organiza por hierarquias – não é arbóreo; é rio. É composto por múltiplas águas e fluxos que se entrecruzam, confluem, desviam-se, resistem.

O cuidado, sob o olhar das pesquisas junto aos cotidianos escolares, também se mostra assim: não se deixa capturar por definições unívocas ou por estruturas enrijecidas. Ele emerge nos gestos menores, nas escolhas pedagógicas, nos encontros e desencontros que compõem os *espaçotempos* escolares.

Aqui, o que está em jogo não é mapear conceitos ou explicitar genealogias, mas sim acompanhar – cartografar (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009) – os modos pelos quais o cuidado

¹¹ Retomadas pelo Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço na Banca de Exame dessa mesma dissertação em agosto de 2025.

se inscreve nos acontecimentos – éticos, estéticos, políticos e poéticos – que compõem os cotidianos escolares.

É nesse Leito que retomo, em mergulho, a pergunta que atravessa toda esta dissertação: como o cuidado se manifesta nas pesquisas dos/com os cotidianos escolares? Para respondê-la, mergulho agora entre duas correntezas que se entrelaçam no próprio movimento desta *pesquisário* – a afetividade e a ética –, tomadas como forças que sustentam e tensionam, simultaneamente, o fluxo da vida escolar.

MEMÓRIA 03 – A pior classe da escola?

No meu primeiro dia de aula como professor conheci aquela turma de 8º ano. A sua fama era explícita: a pior turma da escola. Embora eu odeie as fomas que precedem os encontros, confesso que, à primeira vista, quase concordei, pois foram muitos minutos para eu conseguir me anunciar ali presente. Quando entrei na sala, a maioria deles, bem falantes, não pausaram suas conversas. Arrumei minhas coisas e olhei para eles. Deu tempo de me envolver com um outro modo de olhar. Foram-me revelados naquele grupo uns poucos de tipos leves, descontraídos, aparentemente confiantes, com caras de arteiros – uma sorte, pois que falta faz a arte; e outros mais quietos, junto aos seus grupos ou mesmo isolados. Algumas poucas almas olharam para mim e chamaram a atenção de seus colegas para minha presença – de formas gentis e, para outros, grosseiramente – e eu, tomando coragem de interromper o grande entrosamento de alguns, tentei me apresentar. Me deram ouvidos e atenderam ao pedido: que escrevessem em pedaços de papel palavras ou frases que narrassem o que eles gostavam e o que não gostavam naquela disciplina – já que seria o terceiro ano que a teriam –, assegurando que eu leria com carinho, mesmo as críticas, pois eu queria que meu compromisso fosse com eles, mais do que com o que a escola esperava de mim. A arte de entrelaçar os interesses da instituição e deles seria um artesanato meu. Escreveram, me entregaram e eu passei a ler. Havia os adestrados, mansos e os indomáveis. Seus bilhetes expressavam, a seu modo, o que queriam expressar. Eu prometi ler com carinho e, mesmo com o medo de algumas duras críticas que diziam que aquela era uma aula perdida e uma idiotice, eu revelei, sem nomes, as opiniões existentes entre nós. Um alvoroço incontrolável os tomou. Discussões, palavras pesadas, uns pedindo respeito, outros se aproveitando para dar volume a uma tempestade e eu, por uma inspiração daquele momento, convidei os indomáveis para a frente da turma para uma brincadeira. Disse-lhes que eu havia percebido que eles gostavam de falar e que pareciam precisar ser ouvidos. Pois, então, que dissessem belos conselhos aos seus colegas. Uma euforia em mim cresceu, como se estivesse dando à luz uma ideia horrível. Mas a beleza de ser porta-voz de algo é que esse algo foge do controle. Eles passaram a brincar de proferir, simulando sábios, conselhos à turma. Risadas nos uniram e o silêncio, após a brincadeira, se instalou de maneira harmoniosa. Outro chamado me veio: hora de termos “aquela conversa”. Chamei a atenção para uns poucos minutos e disse que, após, os deixaria livres para conversarem nos últimos cinco minutos da aula. Disse-lhes que ali eu havia entrado assustado. Perguntei se sabiam o porquê, e me confirmaram que é porque eles eram a pior sala da escola. Indaguei a razão dessa fama, ao que outros porta-vozes responderam: “– Nós não somos fáceis, professor. Às vezes, realmente, nos falta paciência, respeito”; “– Todo mundo quer mandar em nós”; “– Ninguém tem paciência de conversar com a gente”; “– A gente também cansa, professor”. Eu olhei para eles, nos olhos, e lhes disse que eu entendi. Disse-lhes

que concordava que ficar sentado por tantas horas era mesmo um horror e duvidei da capacidade de qualquer um ter atenção na medida em que eram cobrados. Concordei que a falta de respeito não era uma boa característica, pois ela não parecia corresponder ao que eles mesmos queriam receber. A atenção deles estava incrivelmente plena ao que eu dizia. Resolvi trazer essa percepção a eles e perguntar por que havia naquele momento aquele silêncio e aquele diálogo. Alguém me respondeu: “– Porque o senhor resolveu nos ouvir e nós também”. Disse-lhes que eu não acreditava que eles eram a pior sala da escola, porque, para mim eles não foram, e nenhuma turma havia sido. Pior ou melhor são medidas tão rígidas que chegam a parecer forçadas ou grudadas nas preferências de um alguém que se coloca como juiz a determinar uma sentença. Disse-lhes que não era como eu iria trabalhar. Eu não queria julgá-los por fama de outros olhares, mas eu queria vê-los, como pude vê-los naquele dia. A ousadia, a inquietação, os risos e as expressões pareciam ter mostrado tanto que podiam. Era isso que eu gostaria de fortalecer com eles: o quanto podiam. E para podermos mais, precisaríamos poder juntos. Muito poderíamos descobrir se decidíssemos ser reais uns para os outros e meu compromisso seria não subestimá-los nem julgá-los, mas acontecer com eles em todas as discussões que teríamos dali para frente. Finalizei cumprindo a promessa de dar a eles cinco minutos. Nesse dia ganhei os maiores cúmplices que tive ao longo dos dois anos que servi naquela escola.

4.1 O cuidado como afetividade

4.1.1 Afetividade como epistemologia: *saberesfazeres* sensíveis

Atravessar as pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares sob a lente do cuidado como afetividade exige um deslocamento epistêmico significativo que reposiciona o próprio ato de conhecer. Essa travessia não se faz por meio da neutralidade observadora, mas pela implicação afetiva do/a pesquisador/a, que se reconhece como sujeito entre sujeitos, em uma relação viva com os *espaçotempos* cotidianos. Afetividade aqui não é compreendida como expressão emocional isolada, tampouco como mero elemento complementar às práticas educativas. Trata-se de uma dimensão constitutiva da experiência escolar e da produção de *saberesfazeres*, se articulando como uma epistemologia do sensível, capaz de reconhecer que os *conhecimentossignificações* emergem das afetações, da corporeidade, da memória, da linguagem, das relações, das presenças e das ausências que compõem os cotidianos escolares.

Numa perspectiva de *pesquisa-rio*, essa epistemologia implica abandonar o lugar seguro da margem para aceitar ser atravessado pelas águas: conhecer exige molhar-se, deixar-se afetar, reconhecer que o/a pesquisador/a não possui posição exterior, mas corre junto com os fluxos que pretende compreender.

Nas pesquisas dos/com os cotidianos, como destaca Nilda Alves (2019), a afetividade se manifesta nas/com as redes de conversações entre os sujeitos, nas quais se articulam sentidos, memórias, imagens, sonoridades, gestos e saberes. Essas redes não se estabelecem a partir de uma racionalidade abstrata, mas nas tramas da experiência cotidiana na/com a escola, como formas de convivência que produzem *conhecimentossignificações*. Para ampliar essa compreensão, Maturana (1998) denomina esses processos de coordenações consensuais de conduta – ou seja, modos em que os sujeitos, ao interagirem, constroem formas compartilhadas de agir, sentir e compreender o mundo. Essas coordenações, como afirma o autor, não são se reduzem a acordos formais, mas se configuram como produções vivas, enredadas nas emoções, nas linguagens e nas experiências dos habitantes dos cotidianos escolares (Maturana, 1998). Nesse horizonte, o conhecimento não é separado da vida, mas sim tecido com ela, sempre entrelaçado às relações que atravessam e constituem os sujeitos e suas práticas. É por isso que,

ao tematizar o cuidado como afetividade, não estamos lidando apenas com uma postura ética, mas com um modo de conhecer sensível e situado.

O reconhecimento da escola como território de criação cotidiana, atravessado por experiências múltiplas, afetos em circulação, criações imprevisíveis e narrativas que emergem das práticas vividas, é uma perspectiva que tem sido reafirmada por Nilda Alves e Regina Leite Garcia. Como destaca Oliveira (2016), ambas autoras defendem a valorização do cotidiano escolar em sua complexidade e pluralidade, reconhecendo que “a escola é invenção cotidiana” (Oliveira, 2016, p. 36) e que sua compreensão demanda atenção ao que nela se vive, sente, cria e significa, e não apenas ao que nela se ensina ou se aprende formalmente. Podemos interpretar, com impacto, que a escola não se reduz ao ensino – nela também se brinca, se sofre, se inventa, e se diz.

O que se aprende, o que se ensina, o que se compartilha na escola está sempre atravessado por relações afetivas. Como afirmam Alves e Garcia (2016, p. 83), “a escola há de ser *espaçotempo* de redes de múltiplas relações e movimentos que permitem a criação, rica e turbulenta, de novos conhecimentos, que nem sempre são aqueles que pretendíamos ser os que ‘devem’ ser aprendidos por nossos alunos”. Essa afirmação evidencia que os saberes escolares não se dissociam dos afetos, das convivências e das experiências cotidianas. Cuidar, nesse sentido, é criar condições para que esses afetos circulem, para que os sujeitos possam se expressar, se afetar e serem afetados, e, assim, produzirem juntos modos singulares de existência e de *saberesfazeres* – como uma turbulência criadora que mantém o fluxo do rio vivo.

Essa concepção implica um deslocamento significativo em relação às epistemologias tradicionais. Como indicam as reflexões de Alves (2008), trabalhar com o cotidiano exige reconhecer que as teorias, mais do que suportes definidos, são limites a serem continuamente transpostos. Nessa perspectiva, as categorias analíticas não funcionam como verdade a serem confirmadas, mas como hipóteses provisórias, tensionadas a cada encontro com o vivido escolar. Oliveira e Sgarbi (2008) também reforçam esse movimento, destacando que, ao invés de nos ancorarmos em modelos teóricos acabados, é necessário escolher entre diferentes referenciais, usá-los de maneira não dogmática e, sobretudo, reconhecer o cotidiano como espaço de invenção de saberes.

Como descreve Ferraço (2008), a pesquisa com os cotidianos escolares aposta num *otimismo metodológico* que se nutre de artimanhas, táticas e movimentos caóticos que emergem nas redes efêmeras das experiências escolares. Escutar o cotidiano, nesse horizonte, é se permitir ser afetado por aquilo que escapa às racionalidades dominantes, é reconhecer que há

saberes que não se deixam capturar por instrumentos de avaliação, por planos de aula, por métricas de desempenho – é reconhecer que o rio corre por trilhas não traçadas pelos mapas. São saberes que se mostram no entre: no gesto de acolhimento, vezes no encorajamento da expressão das vozes, noutras no silêncio respeitoso; na brincadeira improvisada, na forma como se compartilha o lanche, no olhar que reconhece etc.

Essa escuta é, portanto, uma prática de cuidado. E aqui, o cuidado se torna condição da própria experiência investigativa. Ferraço (2003) destaca que, nas pesquisas com os cotidianos, os sujeitos *praticantespensantes* das escolas são “legítimos *autoresautoras* dos discursos ‘com’ os cotidianos” (Ferraço, 2003, p. 168), exigindo do/a pesquisador/a uma postura de implicação e abertura para as redes de *saberesfazeres* que ali tecem. Essa abordagem, como aponta Alves (1998, p. 2), requer “mergulhar inteiramente” no cotidiano, permitindo ser afetado pelas dinâmicas relacionais que atravessam os *espaçostempos* escolares. Nesta *pesquisa-rio*, investigar o cuidado na afetividade exige também submersões: sentir a força das correntezas, a temperatura da água, se permitir ser levado, aceitar e aprender a ver suas nuances.

Pesquisar nesses contextos implica, ainda, reconhecer que o/a pesquisador/a não adentra o campo como um sujeito que estuda objetos distanciados com o único objetivo de transformar os resultados em relatórios, artigos ou teses. Ao contrário, as pesquisas com os cotidianos escolares convocam-no/a a estabelecer relações com outros sujeitos, assumindo uma postura de co-participação, implicação e compromisso com a transformação da realidade escolar (Garcia, 2003).

Discutimos anteriormente, nessa dissertação, como as pesquisas dos/com cotidianos escolares surgem de uma crítica à concepção da escola como “caixa preta” (Alves, 2003, p. 63), onde nada pode ser conhecido ou compreendido. Essa crítica não visa apenas defender a escola como lugar possível de pesquisa, mas também afirmar que há, no cotidiano escolar, uma riqueza de redes de *conhecimentossignificações* que escapam às abordagens tradicionais. É nessa trama que a afetividade se apresenta como operador epistêmico. Ela nos convida a deslocar o foco do que é ensinado formalmente para o que é experienciado relacionalmente, e esse vivido está munido de afetos, que por sua vez ativam formas de conhecer que não cabem nas epistemologias convencionais.

A epistemologia da afetividade também desloca a escrita acadêmica. A literaturização da ciência, como sugere Alves (2008; 2025), não reduz o rigor; ela o redistribui deslocando-o para o cuidado com a escuta, o modo de olhar, a palavra, o gesto narrativo. A escrita se torna, então, um gesto de devolução afetiva, em que se busca preservar os tons, os ritmos, os silêncios e os espantos que atravessam as experiências escolares. Como na cena em que a professora,

exausta após uma manhã de trabalho, adormece no fundo da sala enquanto os/as estudantes, em um gesto coletivo de cuidado e corresponsabilidade, mantêm o silêncio para que ela descanse, narrada por Alves (2019). Há ali um acontecimento pedagógico que não pode ser reduzido a objetivos didáticos, mas que carrega uma potência formativa na convivência, na escuta mútua e na responsabilidade compartilhada – acontecimento que altera o curso da pesquisa, como um remanso inesperado que ensina a desacelerar.

O cuidado, como saber sensível, nos convoca a habitar a escola em sua complexidade. Significa olhar para os corpos em movimento, para os gestos que sustentam os vínculos, para os modos singulares de habitar os *espaçotempos* cotidianos. Significa também reconhecer que há *conhecimentossignificações* na experiência de errar, de hesitar, de escutar sem saber exatamente o que fazer. Essa epistemologia não se faz de certezas, mas de perguntas, de aproximações, de narrativas que se entrelaçam, se encontram e se desdobram, como em um encontro de águas. E cada uma dessas narrativas é também um gesto de cuidado: cuidado com o outro, com sua história, com sua maneira de estar no mundo (Alves; Garcia, 2016).

Nessa perspectiva, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares nos convidam a repensar o lugar da afetividade na produção do conhecimento. Ao invés de tratá-la como um obstáculo à objetividade, ela passa a ser condição de possibilidade do saber. E isso tem implicações profundas para a pesquisa, para as ações, para a formação docente e para a própria vida escolar. Se cuidar é se deixar afetar, então conhecer é também um modo de se vincular, e é nesse vínculo que se constroem *saberesfazeres* que não se separam da vida, mas que a sustentam e a transformam (Oliveira; Sgarbi, 2008).

A afetividade, portanto, não é apenas um tema entre outros nas pesquisas com os cotidianos escolares. Ela é uma força transversal que sustenta o campo, que o movimenta e que o reinventa. Ao afirmar a afetividade como epistemologia, estamos reconhecendo que o conhecimento que emerge dos cotidianos não se dá apesar dos afetos, mas sempre junto a eles. É por isso que cuidar, nesse contexto, é também conhecer. E conhecer, como gesto de cuidado, é estar atento àquilo que pulsa, que escapa, que se desvela na fragilidade e na beleza do vivido.

4.1.2 A politicidade territorial da afetividade

Nas pesquisas com os cotidianos escolares, a afetividade não é reduzida a uma condição individual ou emocional dos sujeitos. Ela aparece como potência micropolítica e como

elemento das redes que constituem os modos de viver e resistir na escola. Longe de ser mera emoção ou disposição subjetiva, a afetividade territorializa a experiência escolar ao criar *espaçostempos* de convivência nos quais se produzem relações, saberes e resistências. Por isso, falar da afetividade como cuidado é falar também de sua dimensão política: ela funda territórios de sentido e práticas de vinculação que desorganizam as lógicas de controle, hierarquia e padronização que frequentemente tentam capturar o espaço escolar.

Esse aspecto é explicitado desde o surgimento do campo das pesquisas dos/com os cotidianos escolares que, como aponta Alves (2003), emerge de uma crítica à forma como, por muito tempo, os processos cotidianos nas/das/com as escolas foram considerados banais, irrelevantes ou invisíveis pelas pesquisas educacionais. Essa desvalorização do cotidiano, já apontada por Lefebvre (1991) ao discutir a marginalização da vida cotidiana no mundo moderno, é tensionada pelos/as pesquisadores/as do campo, que buscam justamente escutar os murmúrios dos cotidianos, decifrar suas vozes e silêncios, e acolher suas singularidades. Ao fazer isso, abrem espaço para a emergência da afetividade como força que atravessa e sustenta os *espaçostempos* escolares, tornando-os habitáveis.

Territorializar a afetividade significa reconhecer que ela cria mapas invisíveis de convivência, nos quais se redesenham as fronteiras entre ensino e aprendizagem, entre professor/a e estudante, entre planejamento e imprevisto. Como destaca Oliveira (2016), pesquisar com os cotidianos escolares implica um compromisso – um cuidado – do/a pesquisador/a para com a experiência vivida, exigindo atenção à presença, à escuta comprometida, à delicadeza do olhar para as formas pelas quais os agentes cotidianos produzem sentidos a partir de suas experiências. Esse compromisso é ético e também político, pois implica reconhecer que há saberes e existências que historicamente foram marginalizadas, oprimidas, silenciadas e desconsideradas pelas formas hegemônicas de conhecimento.

Nesse sentido, a afetividade se inscreve como prática de resistência. Alves (2019, p. 21), ao afirmar que “narrativas e imagens indicam modos de se trabalhar nas escolas, desde sempre, em todos os seus níveis”, está nos dizendo que os cotidianos escolares são ricos em saberes e práticas que não seguem necessariamente as prescrições curriculares ou protocolos institucionais. Esses modos de trabalhar – muitas vezes invisibilizados – são atravessados por afetos, por decisões micropolíticas, por modos de habitar a escola que escapam à tentativa de padronização. Quando um grupo de estudantes decide transformar o pátio em espaço de escuta e cuidado; quando a professora acolhe o silêncio de um/a aluno/a como parte do processo de aprendizagem; quando o cheiro do almoço interfere na disposição para o estudo – aí se territorializa a afetividade, aí se afirma o cuidado como força política e inventiva (Alves, 2019).

A dimensão territorial da afetividade também se expressa na simultaneidade do cotidiano escolar. Como lembra Ferraço (2007, p. 76), nas escolas “acontece tudo ao mesmo tempo e com todos”. Essa constatação desestabiliza as lógicas lineares e hierárquicas que tentam organizar os *espaçotempos* escolares em função da produtividade e da eficácia. O que se vive nos corredores, nos recreios, nas rodas de conversa, nos encontros inesperados, carrega uma densidade política que não pode ser ignorada. É nesses *espaçotempos* descontínuos, muitas vezes não planejados, que a afetividade se manifesta como cuidado, como escuta, como presença. E é também nesses interstícios que se exercem formas de resistência às normativas escolares que buscam regular os afetos, silenciar as diferenças e apagar as singularidades.

A cartografia, como método discutido por Passos, Kastrup e Escóssia (2009), nos convida a olhar para os fluxos e atravessamentos que compõem a experiência escolar. Essa abordagem enfatiza o acompanhamento de processos, em vez da representação de objetos fixos e delimitados, reconhecendo que a experiência educacional é um território em constante movimento. O cotidiano escolar, sob essa perspectiva cartográfica, se configura como um espaço de disputa onde diferentes forças – afetivas, políticas, pedagógicas – estão em jogo. A afetividade não é uma linha paralela ao currículo ou à gestão, mas o próprio tecido sobre o qual se desenrolam as experiências de *ensinoaprendizagem* e convivência. Como destacam as autoras, a cartografia permite capturar a dinâmica das subjetividades e dos territórios em transformação (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009), revelando como a afetividade constitui a politicidade do cotidiano escolar e atua como força central na produção de modos de existência e de conhecimento – em linguagem de *pesquisa-rio*, cartografar se difere de mapear ao acompanhar, de modo implicado, o curso das águas em movimento, suas curvas, bifurcações, encontros e desencontros.

Pensar a afetividade como uma dimensão territorial e política implica reconhecer que ela se constitui como força micropolítica de resistência, presente nos modos de existir, agir e aprender nos cotidianos escolares. Como discorre Carvalho (2019), a afetividade atravessa os corpos coletivos, mobilizando relações de forças que potencializam ou inibem a vida nos *espaçotempos* escolares. Em vez de compreender o cotidiano apenas como cenário neutro, a autora nos convida a perceber a presença ativa e a constante participação dos agentes escolares, possibilitando a compreensão do cuidado como envolvimento. Um ambiente escolar que acolhe os afetos e se abre à escuta das múltiplas formas de expressão dos sujeitos escolares, é também um território onde a vida pode florescer. Ao contrário, quando os afetos são reprimidos, ignorados ou patologizados, o que se produz é um espaço de controle, de esvaziamento e de silenciamento. Por isso, pensar a afetividade como dimensão territorial e política, é também

pensar o cuidado como prática de sustentação da vida comum – como ato de resistência às formas de necropolítica educacional que têm reduzido a escola a um espaço de treinamento e adequação.

As escolhas metodológicas que orientam as pesquisas com os cotidianos também expressam essa politicidade. Investigar os cotidianos escolares consiste, como afirmam Ferraço, Soares e Alves (2018), em reconhecer que a produção do conhecimento está sempre situada, marcada por limites, contextos institucionais e relações de poder. Exige-se, portanto, um engajamento ético e afetivo com o campo, uma presença que se dá pela escuta, pela partilha e pela construção conjunta de *saberesfazeres*. Essa forma de fazer pesquisa é, por si só, um gesto político, pois afirma o valor das vozes que habitam o cotidiano e se recusa a reduzir a escola a objeto de análise externa.

A afetividade, nesse contexto, aparece como fio que costura os *saberesfazeres* cotidianos, como aquilo que sustenta os vínculos e permite a emergência de práticas pedagógicas que não se submetam à lógica do controle. Os registros sensíveis – como diários de campo, fotografias, narrativas, desenhos e gestos – são valorizados não como ilustrações, mas como modos legítimos de conhecer e de dizer o vivido. Alves (2019, p. 21), ao propor que as imagens e narrativas sejam tratadas como “personagens conceituais”, reafirma essa posição. Elas não são apenas instrumentos de pesquisa, mas expressões de uma ética-estética do cuidado, em que a forma de narrar o cotidiano é também forma de estar com o outro.

O cuidado, como prática territorial da afetividade, se manifesta também nos modos de fazer escola que escapam à previsibilidade. São as táticas cotidianas, descritas por Michel de Certeau (2014) e mobilizadas por Alves, Ferraço e Soares (2018), que nos ajudam a compreender como se produz resistência no interior das instituições. Cuidar, nesse caso, é criar brechas – brechas que permitem que o inesperado aconteça, que as normas sejam deslocadas, que os sujeitos possam experimentar outros modos de estar na escola. Essas brechas são políticas, pois desorganizam o funcionamento hegemônico da instituição e abrem espaço para o novo, o singular, o diverso.

Nesse sentido, a afetividade é território em disputa. E o cuidado é aquilo que se faz para manter esse território vivo, habitável e aberto à pluralidade. É por meio do cuidado que se pode sustentar a convivência em meio às tensões, aos conflitos e às diferenças. Como afirmam Alves e Garcia (2016), a escola é um *espaçotempo* atravessado por múltiplas vozes e movimentos, em que diferentes *saberesfazeres* se entrelaçam e produzem novos sentidos. Essa pluralidade é acolhida pela afetividade e sustentada pelo cuidado. Assim, territorializar a afetividade é

também assumir um compromisso com a democracia, com a escuta radical, com a convivência que não apaga o dissenso, mas o acolhe como parte da experiência comum.

Pensar a politicidade territorial da afetividade nas pesquisas dos cotidianos escolares é reconhecer que o cuidado não é apenas uma disposição afetiva, mas uma prática situada, encarnada e implicada. É por meio dessa prática que se desenham territórios escolares nos quais a vida pode florescer, onde os saberes se constroem afetivamente e onde a escola pode se afirmar como espaço de invenção, de resistência e de convivência plural. A afetividade, como cuidado, é, assim, uma força que territorializa, que sustenta vínculos e inaugura possibilidades outras de fazer educação.

4.1.3 A afetividade nas/das/com as redes educativas

Nos cotidianos escolares *praticadospensados* em pesquisas, a afetividade não é concebida como uma dimensão isolada da experiência pedagógica, mas como um dos fios que sustentam as redes educativas em sua complexidade. Entendida enquanto prática relacional e intersubjetiva, ela atravessa os *espaçostempos dentrofora* da escola, compondo com eles modos plurais de ser, compreender, aprender, ensinar e existir. Falar em redes educativas afetivas é, portanto, afirmar que a escola não se organiza apenas por estruturas curriculares ou normativas, mas se constitui a partir de vínculos, encontros e afetações que, juntos, tecem um território em constante invenção (Certeau, 2014).

Essas redes não são estruturadas de forma linear ou hierárquica. Ao contrário, como propõem Deleuze e Guattari (1995), são redes rizomáticas: múltiplas, abertas, compostas por agenciamentos que se fazem e desfazem continuamente. Elas atravessam os muros da escola e conectam sujeitos, materiais, memórias e saberes em movimentos transversais que escapam à lógica da prescrição. No campo dos cotidianos escolares, essas redes são também redes de cuidados, pois sustentam os processos de escuta, de partilha e de produção coletiva de sentidos. A afetividade, nesse horizonte, não adorna a relação pedagógica – ela a funda, a sustenta e a torna possível.

Ao narrar a cena do menino que se atira ao chão durante uma atividade teatral e grita “eu sou o jacaré!” (Alves, 2019, p. 83), Nilda nos oferece um exemplo potente da emergência de uma rede educativa afetiva. A força dessa cena não reside apenas no gesto performático do menino, mas no modo como ela é escutada, acolhida, narrada, devolvida. Trata-se de um acontecimento que rompe com a lógica linear da atividade pedagógica planejada e introduz uma

diferença que mobiliza afetos, risos e aprendizados. Essa irrupção do cotidiano é uma forma de cuidado: o cuidado de estar presente, de não silenciar o gesto, de reconhecer nele um saber que se produz no corpo, na imaginação e na coletividade.

Esses momentos que reconfiguram o vivido escolar só se tornam possíveis por a escola ser inevitavelmente atravessada por redes de afetos. E essas redes não se reduzem às interações pessoais, mas envolvem modos de organizar o espaço, de acolher os tempos múltiplos de aprendizagem, de escutar as linguagens que escapam à oralidade e à escrita. Como lembra Janete Carvalho (2009), ao retomar Spinoza, os afetos modulam a potência de agir dos sujeitos. Assim, redes educativas são aquelas que potencializam, que ampliam a capacidade de existir com o outro e de criar com ele. São redes que não se orientam pela normatividade, mas pela singularidade dos encontros.

Garcia, Esteban e Serpa (2015), ao reunirem diferentes experiências no livro *Saberes cotidianos em diálogo*, afirmam que os saberes que emergem das escolas são fragmentários, plurais e sensíveis. Eles não se organizam em torno de grandes teorias, mas se fazem nos desdobramentos do cotidiano, nos gestos miúdos, nas palavras que hesitam, nas práticas que improvisam. É por isso que escutar esses saberes exige também uma escuta afetiva, que não busca corrigir ou enquadrar, mas compreender e acolher. Cuidar, nesse contexto, é sustentar essas redes como campos vivos de produção de conhecimento, como tramas frágeis e potentes que resistem à homogeneização e padronização.

As redes educativas com as quais se opera no campo dos cotidianos escolares envolvem múltiplos sujeitos: professoras/es, estudantes, merendeiras, gestores, familiares, pesquisadoras/es. Cada um desses sujeitos contribui, com sua história, seus afetos e saberes, para a constituição de um tecido educativo que é sempre inacabado. Ferraço, Soares e Alves (2018) apontam que, para compreendermos os cotidianos escolares “como *espaçostempos* de criação e de articulação de conhecimentos, de emancipação e de invenção da vida, e não apenas como um domínio social marcado pela passividade, submissão, repetição, reprodução e consumo do que é criado em outros contextos” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 90-91), é preciso reconhecer a potência inventiva que se tece nas práticas cotidianas. Essa invenção não é privilégio de alguns. Ela acontece nos interstícios, nas margens e nas redes que se constroem a partir da convivência e da escuta mútua.

Essas redes também se expressam nas metodologias utilizadas nas pesquisas com os cotidianos. Ao valorizar registros sensíveis – como diários de campo, fotografias, desenhos, conversas – essas pesquisas reconhecem que o conhecimento não é produzido apenas por meio da análise racional e discursiva. Ele também emerge dos afetos, dos corpos, das emoções, das

imagens que povoam o cotidiano escolar. Alves (2008) ao propor a literaturização da ciência, sugere que a escrita acadêmica possa se abrir a esses registros, acolhendo-os como parte legítima da produção de conhecimento. Isso implica um cuidado com a forma de narrar, de escutar e de devolver a experiência ao campo.

As redes afetivas também são aquelas que acolhem os inacabamentos, os conflitos e as contradições da vida escolar. Ao refletir sobre a condição humana da pluralidade, Larrosa (2017) nos lembra que o mundo é composto por múltiplas histórias, racionalidades, linguagens e realidades. É justamente essa pluralidade que a afetividade acolhe e que o cuidado sustenta. Cuidar, nesse sentido, é sustentar a tensão sem apagá-la e permitir que as diferenças coexistam. É construir um espaço habitável para todas as vozes. As redes educativas afetivas não são harmônicas por definição; elas são espaços de negociação e escuta radical. E é por isso que exigem cuidado: porque a convivência com o outro, com sua diferença, com seu modo de ser, requer presença e compromisso coletivo, em redes.

Han (2023), ao discutir a ideia de comunidade narrativa, afirma que é pela partilha das histórias que se produz pertencimento. Essa ideia ressoa fortemente com o que se propõe nas pesquisas dos/com os cotidianos escolares: as escolas são comunidades narrativas em que as histórias dos sujeitos se entrelaçam, se chocam, se (trans)formam. Cada história que se conta – e que se escuta – é um fio que tece a rede educativa. E cada escuta é também um gesto de cuidado, de reconhecimento, de valorização daquilo que o sujeito tem a dizer sobre si e o mundo. Cuidar, nesse contexto, é narrar com o outro. É construir juntos *espaçostempos* em que a vida possa ser compartilhada.

Portanto, compreender a afetividade nas/das/com as redes educativas, é compreender que essas redes são sustentadas por vínculos que não se deixam capturar por planilhas, indicadores ou avaliações padronizadas. Elas se constroem no/com o cotidiano, no entre, no gesto que acolhe, na fala que escuta, no silêncio que respeita. Cuidar, nesse horizonte, é afirmar que cada relação importa, que cada vínculo conta, que cada história tem valor. E é essa afirmação que sustenta a escola como espaço de invenção, de convivência e de produção de saberes sensíveis.

4.1.4 Poéticas e estéticas do cuidado na afetividade

A afetividade, enquanto gesto de cuidado nos/dos/com os cotidianos escolares, não opera apenas em níveis discursivos ou relacionais, mas se inscreve na tessitura poética e estética da vida comum. Cuidar, nesse horizonte, é também compor os modos de sentir, de perceber e de narrar os cotidianos escolares – uma composição que se dá, como já apresentado, pelas formas, ritmos, imagens, sonoridades e narrativas que atravessam tais *espaçotempos* da experiência educativa. Pensar, portanto, poéticas e estéticas do cuidado na afetividade é concebê-las artisticamente, como uma arte do olhar, do escutar, do narrar, do fazer, do co-criar coletivamente o mundo, do sustentar da diversidade, do resistir (Alves, 2019).

A aproximação entre cuidado e estética remete, inevitavelmente, aos modos de perceber e interagir com o outro e com o mundo escolar. Segundo Marita Redin (2010), é imprescindível que recorramos a outros paradigmas de natureza estética, “que considerem os acontecimentos as cenas perturbadas pelas incertezas, os arranjos e rearranjos do tempo e do espaço, as narrativas, as práticas muitas vezes contraditórias, que estão carregadas de sentidos” (Redin, 2010, p. 165). Tal afirmação é profundamente convergente com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares que, como destaca Alves (1998), têm como condição de possibilidade a escuta dos movimentos do vivido, dos interstícios, das margens e dos desvios que se fazem na escola.

Ao pensar a estética do cuidado, é preciso deslocá-la da condição de enfeite ou acessório e compreendê-la como modo de habitação, afetando e sendo afetado pelos sujeitos que ali se encontram. Alves (2019), ao tratar das práticas pedagógicas em imagens e narrativas, convida-nos a perceber que a materialidade da escola – suas paredes, murais, desenhos – não são apenas cenários passivos, mas agentes na construção de sentidos e afetos. A estética, nesse sentido, se faz na forma como os sujeitos escolares criam respostas sensíveis às situações do cotidiano, como no exemplo dos mosquitos de papel jornal, produzidos como uma forma de narrar, de modo visual e poético, os acontecimentos de uma epidemia de dengue que atravessava o cotidiano de uma escola pública (Alves, 2019).

Cuidar esteticamente, assim, é reconhecer que somos, como afirma Redin (2010, p. 166), “sujeitos estéticos de referências cristalizadas”, o que nos convida a um cuidado em ação para fazer ver a esteticidade imposta socialmente, instituinte de padrões transmitidos e herdados a nós. Nas palavras da autora, “é necessário dar-se conta da esteticidade dessa sociedade, desbarrancando os antigos padrões de beleza, de harmonia, de linearidade e buscando nos microespaços, no cotidiano, nas frestas, as possíveis relações de sentido” (Redin, 2010, p. 166).

Esse desbarrancar se aproxima do que Ferraço (2003) descreve como a necessidade de operar com metodologias que não antecedam o vivido, mas que nasçam com ele, respeitando os fluxos da experiência escolar e permitindo que as práticas e narrativas se apresentem em sua complexidade.

Na produção de narrativas escolares, na organização do espaço, na escolha das cores, dos formatos, na forma como se contam histórias e até na decisão de registrar ou não acontecimentos aparentemente banais, há uma política da estética. Como observa Alves (2004), as imagens que circulam nas escolas – sejam desenhos infantis, fotografias ou registros cotidianos – são produtoras de conhecimentos, deslocando a estética de um lugar de representação para o de criação de mundos e de produção de subjetividades.

Essa dimensão estética do cuidado se conecta, de modo muito potente, com a dimensão poética. Thiago de Mello (2010), poeta brasileiro, ao falar da poética de Paulo Freire, aponta a *palavração* como gesto que “trabalha, muda, leva, lava, planta a luz e abre os olhos. Ensina a ler, a ver e a saber como é essa vida dos homens. Principalmente ensina que ela própria, a palavra, a gente só consegue ler direito depois que se aprende a ler o mundo” (Mello, 2010, p. 319). Há, nos cotidianos escolares, uma constante *palavração* afetiva, por meio da qual educadoras/es e educandas/os constroem juntos sentidos, reconstróem memórias, reinventam as rotinas e sustentam a esperança em meio às adversidades. Como afirma o poeta, “Paulo pega a palavração, com aquela imensa ternura dele, e diz: ‘o teu nome agora é *palavramundo*’” (Mello, 2010, p. 319). Nesse sentido, a palavra e a imagem tornam-se territórios de cuidado, nos quais se tecem afetos, sentidos e possibilidades de reinvenção do vivido.

A poética do cuidado na afetividade, então, não se reduz ao campo da emoção ou da empatia individual. Ela é uma forma de produção de mundo. Ferraço (2007), ao refletir sobre as redes de *saberes-fazer* nos cotidianos escolares, destaca a força que emerge das narrativas e das práticas tecidas nas escolas. O cuidar-poetizar se dá na disposição de narrar o vivido de modo que ele escape aos enclausuramentos das categorias prévias, permitindo que o acontecimento escolar seja reconhecido em sua singularidade, com todos os seus ruídos, suas discontinuidades e suas belezas inesperadas.

Essa abertura ao outro e ao sensível, enquanto gesto poético e estético de cuidado, exige o que Redin (2010) denomina como sujeito estético-processual: “Um sujeito estético pensa a si próprio e é, ao mesmo tempo, pensado pelos outros. É sujeito processual, porque vive em sociedade que também se faz e refaz constantemente” (Redin, 2010, p. 166). Nos cotidianos, isso significa escutar o que se diz nos intervalos, nas filas da merenda, nas pinturas das paredes, nos bilhetes trocados entre os/as alunos/as, nos gestos silenciosos de quem resiste ao

apagamento. Como ressalta a autora, “podemos perceber essa dimensão estética como possibilidade de permear, costurar as partes perdidas, negadas ou esquecidas, do homem-práxis, homem-social, ao sujeito-poiésis, sujeito-felicidade, sujeito-memória, sujeito-experiência” (Redin, 2010, p. 166), evidenciando que o cuidado na afetividade também se faz nessa mediação entre práxis e poiésis, entre o fazer e o sentir, entre o agir e o narrar.

Como aponta Redin (2010, p. 166), “a escola, como espaço de vida para as crianças e os jovens, está ficando cada vez mais padronizada e distanciada da estética da existência”. Por isso o resgate das atmosferas, gestos, modos de estar e de se relacionar nos/dos/com os cotidianos escolares, são modos necessários de cuidado. Essas atmosferas são o campo onde a estética do cuidado se realiza, seja na maneira como um professor acolhe uma dúvida mal formulada, seja no modo como uma criança transforma uma experiência de exclusão em um desenho colado no mural da sala. A estética, portanto, não se faz categoria suplementar, mas condição de existência do cuidado nos/dos/com os cotidianos escolares.

Por isso, falar das poéticas e estéticas do cuidado é também afirmar sua potência política. Como ressalta Redin (2010), reinventar a democracia exige priorizar a existência “na sua boniteza, na sua inteireza, o que muitas vezes foge dos domínios da lógica” (Redin, 2010, p. 165). Essa boniteza, ao se manifestar nas práticas cotidianas, da escola, convida à escuta, à presença e à partilha como atos de resistência frente aos processos de silenciamento e padronização.

Por fim, a poética do cuidado é também um chamado à esperança, mas não uma esperança abstrata ou ilusória. Como lembra Mello (2010), é uma esperança que amanhece possível, feita de gestos cotidianos que, mesmo pequenos, desenharam possibilidades de futuros outros. Nas escolas, essa esperança se faz quando o cuidado é praticado nas pequenas estéticas das salas de aula, nos arranjos das bibliotecas, nos murais, nos corredores, e nas poéticas das imagens, sons e palavras que acolhem, que narram e que fazem mundo.

4.2 O cuidado como ética

4.2.1 Ética como implicação e coautoria nas pesquisas dos/com os cotidianos.

Tomar o cuidado como ética, no âmbito das pesquisas dos/com os cotidianos escolares, exige um deslocamento radical da posição tradicionalmente atribuída ao/à pesquisador/a. Tal deslocamento não se reduz a uma mudança metodológica, mas sinaliza uma transformação no modo de colocar-se no mundo da pesquisa, uma remodelação da atitude investigativa que abandona a exterioridade analítica e assume o movimento de *habitar com*. Nesse sentido – e em coerência com essa *pesquisa-rio* –, investigar deixa de ser permanecer na margem, observando à distância, e passa a significar entrar no leito, onde correntezas, redemoinhos, sedimentos e encontros exigem corresponsabilidade, abertura, vulnerabilidade e coautoria.

Desde que essa corrente de pensamento¹² se consolidou no Brasil – especialmente com os trabalhos de Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Inês Barbosa de Oliveira, Conceição Soares, Carlos Eduardo Ferraço e diversos grupos articulados à UERJ, à UFF, à UFES, dentre outras – tornou-se evidente que pesquisar com os cotidianos é situar-se em um campo em que ética, teoria e epistemologia não se separam. A própria vida cotidiana é inseparável das formas pelas quais se conhece e se narra, razão pela qual toda pesquisa que pretenda dizer algo sobre o cotidiano precisa, necessariamente, fazer-se com ele.

A crítica ceriteuniana à neutralidade científica permanece fundamental para compreender esse movimento. Como lembra Ferraço, Soares e Alves (2018), Certeau já afirmava que as ciências modernas surgiram com o gesto que despolitizou a pesquisa, atribuindo-lhe um caráter ‘desinteressado’ que ocultava as relações de força presentes na produção do saber. Na formulação citada pelas autoras, Certeau escreve:

Nossas ciências surgiram com o gesto histórico ‘moderno’ que despolitizou a pesquisa ao instaurar campos ‘desinteressados’ e ‘neutros’, apoiados por instituições científicas [...]. Atualmente, convém, portanto, ‘politizar de novo’ as ciências (Certeau apud Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 5).

Tal formulação atinge o âmago da ética aqui discutida: não há cuidado possível sem reconhecer a dimensão política de todo processo investigativo. Pesquisar com os cotidianos

¹² Que nunca foi só de pensamentos, mas também de práticas, táticas e criações que faziam ver o não-visto.

significa recusar a postura de exterioridade e assumir, em contrapartida, a participação ativa nas redes de relações que constituem os cotidianos escolares.

A implicação ética supõe, assim, reconhecer que a pesquisa acontece em meio aos encontros, às redes, às tensões e às hesitações dos cotidianos, e não em um ponto acima deles. Ferraço (2007) expressa essa compreensão quando afirma que pesquisar exige privilegiar “as relações que se estabelecem nos/com os encontros, dedicando especial atenção ao que é tecido entre elas” (Ferraço, 2007, p. 541). É nesse entre, nesse espaço de encontro e composição que a ética se dá – não como código abstrato, mas como postura relacional.

Dessa perspectiva decorre reconhecer os sujeitos das escolas como autores/autoras dos discursos dos cotidianos dos/com os cotidianos, como já havia formulado Ferraço (2003). Nesse sentido, a pesquisa ‘não recolhe dados’, mas co-produz conhecimento com os *praticantes/pensantes* que interpretam, narram e tecem teorias acerca de suas práticas. Essa coautoria, por sua vez, não é metáfora, mas estrutura concreta da pesquisa, e encontra respaldo na formulação de Najmanovich (2001), para quem

Esta é a forma peculiar que adota o vínculo humano-mundo em cada um de nós, é o espaço de liberdade e criatividade, o espaço da ética. Mas o sujeito não é somente onde se assenta a subjetividade, senão uma organização complexa capaz também de objetivar, quer dizer, de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade (Najmanovich, 2001, p. 93–94).

Pesquisar com os cotidianos, portanto, exige compreender que cada sujeito cria sentidos, mas sempre junto aos outros, na trama coletiva que constitui a realidade comum.

Tal compromisso ético encontra ressonância em Alves (2025), para quem pesquisar é realizar uma ‘imersão completa’, gesto que implica não apenas observar, mas ser afetado e transformado pela convivência com as práticas. O mergulho – para usar a linguagem da *pesquisa-rio* e da própria autora – constitui a própria condição de possibilidade de uma ética que não se reduz a procedimentos, mas emerge da convivência e da escuta.

Essas redes que compõem os cotidianos – redes de *conhecimentos/significações*, memórias e relações – são descritas por Alves e Garcia (2016) como constitutivas dos próprios cotidianos escolares. A escola é um *espaçotempo* tecido por multiplicidades. Assumir uma ética do cuidado significa reconhecer sua complexidade e compreender que toda presença de uma pesquisa interfere nas suas tramas que sustentam os cotidianos. Isso exige do/a pesquisador/a uma postura de escuta radical: uma escuta do mínimo, dos pequenos gestos, dos silêncios, dos detalhes que, embora frequentemente invisíveis às epistemologias hegemônicas, produzem realidades.

Alves (2003) lembra que o cotidiano é composto dessas pequenas operações, desses usos que ressignificam os objetos, as práticas e os espaços. É no aparentemente banal que o cotidiano irrompe como potência. Certeau, ao discutir as táticas dos praticantes, mostra que são justamente os gestos mínimos, pouco aparentes, que movem o cotidiano, criando brechas de invenções em meio às regulações.

Alves, Ferraço e Gomes (2019) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que os cotidianos são *espaçostempos* “de resistência e criação” (Alves; Ferraço; Gomes, 2019, p. 1027), nos quais emergem formas de vida que escapam aos mecanismos de controle. Ou seja: os cotidianos são sempre mais do que aquilo que a escola tenta organizar. Há nos cotidianos uma potência de desvio, uma capacidade de criação espontânea que precisa ser cuidada e não capturada. Daí a necessidade do cuidado em uma ética que reconheça o risco da escrita – o risco de reduzir, fixar, estabilizar o que é, por natureza, múltiplo, movente e resistente.

A ética que atravessa as pesquisas dos/com os cotidianos é, portanto, simultaneamente, uma ética da implicação e uma ética da responsabilidade narrativa. O/A pesquisador/a é corresponsável pelos efeitos de sua escrita sobre aqueles que habitam e produzem os cotidianos. Como afirmam Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 90), os cotidianos são “lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência”. Narrar os cotidianos é, assim, intervir nas redes que sustentam vidas – e, portanto, é um ato de cuidado. Escrever é necessariamente um gesto ético e político.

Janete Carvalho (2019) reforça essa dimensão ao mostrar que os corpos escolares – docentes, estudantes, funcionários/as – são atravessados por forças macro e micropolíticas que se atualizam nos encontros cotidianos. A constituição de coletivos em devir depende justamente dessas composições, dos modos como os corpos se afetam mutuamente, como criam, como resistem. Assim, a ética da pesquisa não pode ignorar os fluxos que atravessam esses corpos, pois é preciso reconhecer sua vulnerabilidade e também sua potência. Cuidar é acompanhar esses fluxos sem capturá-los, permitindo que eles continuem gerando vida e criação.

A ética que emerge das pesquisas nos/dos/com os cotidianos não se apresenta, portanto, como um conjunto de preceitos, mas como um modo de *viver-pesquisar* que envolve presença, escuta, coautoria, responsabilidade e compromisso com a multiplicidade. É uma ética que se faz no ato de *estar com, criar com, narrar com*. Uma ética que se recusa a transformar a escola em objeto e que insiste em reconhecê-la como território vivo de afetos e... saberes e... tensões e... invenções e... resistências e...

Em vez de se organizar como um arcabouço de princípios, essa ética se desdobra em *andarilhagens* (Ingold, 2022) e na própria tessitura da pesquisa: no abandono da neutralidade;

na assunção da presença como modo de cuidar; no reconhecimento de que todo conhecimento é produzido com os outros, e não sobre os outros; na atenção aos detalhes que ‘fazem um dia inteiro da escola’; na consciência de que toda narrativa é intervenção – direta ou indiretamente; e na defesa dos cotidianos como espaços de disputas políticas e de criações micropolíticas que precisam ser sustentadas – nunca silenciadas.

Assim, a ética como implicação e coautoria nas pesquisas com os cotidianos configura-se como uma ética da responsabilidade com o vivido, que se faz na relação, com a relação e pela relação. É uma ética que faz ver sem violentar, aproxima sem capturar, narra sem reduzir. Em outras palavras: é cuidado, é cuidar, é *dever-cuidar* – dos/com os *praticantespensantes* dos cotidianos, das redes educativas, dos afetos, das produções e criações, das pesquisas, dos encontros. Essa ética se afirma como condição para que a pesquisa se realize como acontecimento compartilhado, como criação coletiva e como experiência de habitar – com delicadeza e rigor – os múltiplos fluxos que configuram os cotidianos escolares.

Se, nesse primeiro movimento, o cuidado aparece como implicação e coautoria, entrelaçando presença, narrativa e responsabilidade, ele também se desdobra como resistência e criação diante das forças que tentam capturar os cotidianos escolares, dimensão que passo a discutir a seguir.

4.2.2 Ética como resistência e criação: politicidades do cuidar.

Pensar o cuidado com ética implica reconhecer que ele não se reduz a um gesto moral ou a uma disposição afetiva; ele é também, e necessariamente, um modo de resistir e criar no interior das forças que atravessam os cotidianos escolares. No leito dessa *pesquisa-rio*, onde correntezas se chocam e se compõem, o cuidado emerge como uma politicidade própria, isto é, como potência de criar modos de viver em meio às regulações, de criar práticas onde antes havia apenas prescrições, de sustentar a existência cotidiana que escapa às dinâmicas de captura.

Essa perspectiva encontra respaldo nas pesquisas dos/com os cotidianos, especialmente quando Soares (2010) afirma que o cotidiano é sempre um campo de *ação-reflexão-ação*, dinâmico, cambiante e marcado por incertezas que exigem atenção constante às relações e às forças em jogo.

Em seu conjunto, elas vêm constituindo um movimento antidisciplinador dos *saberesfazeres*, contra a hierarquização dos *fazeressaberes* e em oposição à marginalização/exclusão que uma hierarquização promove; um movimento dinâmico,

aberto, cambiante e em constante *ação-reflexão-ação*, que assume os riscos, as incertezas e os acasos no seu tatear, em conexão com a vida, no *tempoespaço* em que ela pulsa e se transforma (Soares, 2010, p. 67).

Mais que cenário, os cotidianos são, portanto, espaços políticos – não no sentido institucional da política, mas como micropolítica da vida comum, onde se forjam resistências discretas, criações silenciosas e modos outros de existir que escapam ao controle.

Michel de Certeau (2014, p. 40), em *A invenção do cotidiano*, mostra que as “mil maneiras” de fazer, dispersas e invisíveis, compõem uma espécie de antidisciplina capaz de redistribuir sentidos e reorganizar práticas mesmo sob dispositivos de regulação. As táticas dos praticantes se “reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural” (Certeau, 2014, p. 40-41), movendo-se pelas brechas e criando novas possibilidades de vida. Essa operação – ao mesmo tempo mínima e potente – pode ser lida como modo de cuidado; cuidar ao proteger a vida que insiste, ao sustentar o gesto que resiste e ao preservar o possível como indomável.

É também nesse sentido que Alves, Ferrazo e Gomes (2019, p. 1027) caracterizam os cotidianos como “*espaçostempos* de resistência e de criação”, em que as práticas investigativas e educacionais emergem apesar – e, muitas vezes, em função – das tensões, dos controles e das expectativas institucionais. Resistência e criação não são categorias abstratas. Manifestam-se nos pequenos ajustes feitos por professoras/es para acolher o sofrimento de estudantes, nas reorganizações silenciosas de uma sala de aula, nos usos inesperados de artefatos culturais (Alves, 2003), nos modos pelos quais estudantes deslocam sentidos pré-estabelecidos. Esses gestos pequenos produzem politicidades, pois criam outros modos de habitar os *espaçostempos* das escolas.

A ética como resistência e criação se ampara justamente nesses gestos que escapam à normalização. Como escreve Certeau (2014), os praticantes *bricolam*¹³ com aquilo que têm, desviam usos prescritos, introduzem pequenas rupturas que, embora discretas, reorganizam os cotidianos. Cuidar, nessa perspectiva, é criar condições para que tais desvios possam acontecer, para que a vida possa se mover mesmo quando submetida a estreitamentos.

É também nesse sentido que importa sublinhar que a politicidade do cuidado se manifesta nas movimentações discretas que compõem os cotidianos. Não são os sujeitos isolados que produzem resistência e criação, mas os modos como as práticas se modulam junto aos seus praticantes, como as redes educativas se deslocam, como certos gestos se insinuam

¹³ Compreende-se, aqui, por *bricolar*, a ação de realizar tarefas domésticas, reformas, artesanatos ou montagens de forma autônoma, utilizando a criatividade e os recursos disponíveis.

nos interstícios do que parecia já decidido. Janete Carvalho (2019) descreve os corpos escolares como corpos em devir, atravessados por forças macro e micropolíticas. Ela observa que a constituição de coletivos depende de como esses corpos se encontram, se afetam e se reorganizam, compondo novas possibilidades de criação nos/dos/com cotidianos. A ética, aqui, se faz no próprio movimento de sustentar esses (des)encontros, de permitir que forças de criação possam circular e produzir realidade, compreendendo, junto a Ovelha, Rodrigues e Cerdeira (2025, p. 127) que “o real não é um estado fixo e acabado, mas um processo contínuo de atualização do virtual”.

Assim, a ética como resistência e criação inclui uma atenção às forças que tentam disciplinar a escola. O cuidado, nessa perspectiva, é acolhimento sensível, atenção às formas sutis de opressão que podem se instaurar nos gestos cotidianos.

A criação, por sua vez, é o modo pelo qual o cuidado se torna potência. Como apresentam Ferraço, Soares e Alves (2018), as escolas são compostas por redes de *conhecimentossignificações* que se re-organizam continuamente. A cada re-arranjo, a cada deslocamento, a cada nova trama que se forma, há uma abertura de mundo que produz novas possibilidades de viver. Em tais rearranjos, o cuidado se insinua como força que potencializa e acolhe a criação, mesmo – e sobretudo – quando ela desafia expectativas e normatividades.

Os *praticantespensantes* das redes que habitam os *espaçostempos* cotidianos, ao reconhecerem essas forças, também se tornam corresponsáveis por elas. Sua presença pode fortalecer processos de criação ou, se não for exercida – cuidada – com intencionalidade, pode reforçar mecanismos de controle. Por isso a ética como resistência e criação exige que o/a pesquisador/a se coloque em posição de cuidado atento ao acompanhar os fluxos do cotidiano, reconhecer seus movimentos, potencializar suas criações democráticas (Gonzales; Ramos; Barchi, 2022), atendendo às suas fragilidades. Trata-se de uma ética que se constrói com o cotidiano e a partir dele, não imposta de fora. Como afirmam Toja, Morais e Romagnoli (2025)

As dimensões éticas e estéticas tensionam nosso movimento de pesquisar. Trata-se de encontrar a ética compartilhada no grupo, quando se exerce o compartilhamento de *'fazeressaberes'*, a parceria em diferentes coautorias, sejam escritas ou audiovisualizadas (Toja; Morais; Romagnoli, 2025, p. 170-171).

Do ponto de vista desta *pesquisa-rio*, o cuidado como politicidade é como uma corrente subterrânea que sustenta a vida do rio mesmo quando as águas parecem, na superfície, calmas – embora tal calma seja rara de se ver até mesmo superficialmente. São correntezas que resistem ao represamento, que contornam pedras, que criam novos caminhos. Resistir, nos cotidianos escolares, não é necessariamente sempre confrontar diretamente; há vezes em que

serão necessárias outras táticas (Certeau, 2014) para fazer correr a vida onde ela tendia à estagnação e aprisionamento. Criar é traçar novo curso, mesmo quando as margens tentam aprisionar as águas.

A ética como resistência e criação pode, então, ser compreendida como uma ética do cuidado à possibilidade das possibilidades – de criar, de viver, de narrar, de mover, de desviar, de romper, de encontrar, de confluir e de abrir mundos e amanhã. Ao recusar a captura e sustentar o devir, o cuidado se torna ato político. É por isso que, nas pesquisas dos/com os cotidianos, podemos aproximar o cuidado à indissociabilidade existente entre as éticas, estéticas, políticas e poéticas dos cotidianos.

Cuidar é resistir e criar. Cuidar é manter a abertura ao devir para que a vida corra – como um rio – apesar e por entre as forças que tentam contê-la, controlá-la, gerenciá-la. Essa ética, portanto, não se constitui como preceito, mas como acontecimento (Deleuze; Guattari, 1992): nasce das práticas, habita os gestos mínimos, resiste às fixações enredantes e irrompe como criação no interior das tramas dos cotidianos. É com ela – e através dela – que as pesquisas podem tornar-se companheiras da vida, contribuindo para que a escola – *escola-rio* – continue em movimentos múltiplos e indomáveis.

Se, por um lado, essa politicidade do cuidar revela o quanto as éticas se fazem em resistências e criações discretas, por outro, ela convoca a atenção para as formas pelas quais narramos e cartografamos esses movimentos. É nesse encontro entre ética, estética e poética que se inscreve o próximo subcapítulo.

4.2.3 Éticas estético-poéticas de narrar e cartografar os cotidianos

As éticas estético-poéticas de narrar e cartografar são mais um modo de se pensar o cuidado nas pesquisas dos/com os cotidianos escolares. Isso implica deslocar a própria ideia de ‘descrição’ ou ‘relato’ para o campo da criação. Não se trata de recolher dados e alinhá-los a uma narrativa que se supõe neutra, mas de assumir que toda escrita, toda imagem, todo som produzido nos cotidianos em pesquisas são modos de intervir no mundo, de inventar modos de vê-lo e habitá-lo. Ao narrar e cartografar os cotidianos escolares, os/as pesquisadores/as não se limitam a registrar o que já estaria dado; participam de um trabalho de composição em que memórias, afetos, imagens, gestos e palavras se entrelaçam, produzindo outros mundos possíveis. Essa dimensão estético-poética não é um ‘adereço’ à pesquisa, mas o lugar onde a

ética como cuidado se concretiza no modo como se olha, se ouve, se escreve e se compartilha o vivido.

Nesse contexto, Nilda Alves (2025) e os/as pesquisadores/as dos/com os cotidianos insistem que narrar a vida, literaturizar e audiovisualizar a ciência são táticas de circulação dos *saberesfazer*s científicos para além dos limites escolares e acadêmicos (Nolasco-Silva; Reis, 2021). Ao comentar o uso das narrativas, imagens e sons produzidos em projetos do Laboratório de Educação e Imagem, Alves e coautores/as somam às táticas “ficcionalizar e audiovisualizar a ciência – ou literaturizar, narrando a vida (Alves, 2019)” (Mello *et al.*, 2025, p. 87). Ficcionalizar, aqui, não é falsear a experiência, mas assumir que os cotidianos não se deixam domar por relatos puramente técnicos. Os cotidianos pedem linguagens que acolham os desvios, as ambiguidades, o inacabado que os compõe.

Essa compreensão desloca a ética da pesquisa do campo dos protocolos para o campo dos modos de dizer e mostrar. Alves (2019) lembra que suas pesquisas sempre se organizaram em torno das *prácticasteorias* que chamam de pesquisas dos/com os cotidianos, e que, para compreender os processos pedagógicos, foi necessário aproximar-se dos elementos materiais que os atravessam – os *espaçotempos*, os artefatos culturais, as imagens, os sons e as narrativas – buscando, com isso, “compreender a formação de docentes, e as éticas e estéticas com as quais trabalhamos nos cotidianos escolares” (Alves, 2019, p. 27). Ao explicitar que as éticas caminham junto das estéticas, Alves indica que a maneira de narrar, de enquadrar uma cena, de escolher uma voz, de editar um áudio ou um filme é, sempre, uma escolha ética: inclui alguns elementos, exclui outros, coloca certos acontecimentos em primeiro plano e outros nas bordas.

Esse entrelaçamento entre ética e estética também se manifesta nos microgestos que compõem os cotidianos, pequenas escolhas que, embora discretas, criam modos de ver e fazer ver. Como lembram Filho, Almeida e Silva (2021, p. 42) “mesmo que discretamente, buscamos um efeito visual, um efeito estético em todos os modos que criamos (Certeau, 2012) para realizar as pequenas e apressadas ações cotidianas”. Ainda segundo os autores, “ninguém escapa, conscientes ou não dessas escolhas e desses gestos. Trata-se [...] da ação da busca pelo belo na vida. Sua frequência atesta sua importância” (Filho; Almeida; Silva, 2021, p. 42). A estética, portanto, participa diretamente das dinâmicas educativas curriculares

Se a Educação tem entre seus maiores objetivos preparar as pessoas para a vida adulta e para o atendimento e realização de seus compromissos e direitos com os seus coletivos e se as relações com a beleza são tão íntimas e inseparáveis da condição humana, a participação da Estética e a sua compreensão, meio às dinâmicas curriculares, dispensaria maiores argumentações e estimularia seu aproveitamento curricular, como tem sido feito em muitas ocasiões (Filho; Almeida; Silva, 2021, p. 44).

É nesse mesmo fluxo – onde a estética cuida do modo como vemos e somos vistos e fazemos ver – que a narrativa se apresenta como possibilidade. Junto das estéticas cotidianas como cuidados éticos, habita a narrativa como modo de *sentirpensar* os cotidianos escolares.

No interior dessa perspectiva, narrar é mais do que contar ‘o que aconteceu’. Mello *et al.* (2025, p. 87) recordam junto a Nilda Alves que “somos todos e todas contadores de histórias” e que ouvir discentes e docentes nas tantas histórias que têm para contar dos cotidianos escolares, exige “atos de pesquisa e de escrituras” (Alves, 2019, p. 135) diferenciados dos que são predominantes na academia, como podcasts e filmes – deslocamento epistemológico, como já discutido. “Narrativas diferentes das oficiais que nos são contadas, porque vividas por nós” (Mello *et al.*, 2025, p. 87).

Essa passagem explicita um princípio ético-estético decisivo: se todos e todas são contadores de histórias, a pesquisa não pode limitar-se a recolher falas para encaixá-las em molduras teóricas previamente estabelecidas. É preciso criar formas de atos de pesquisa e de escrevivências que reconheçam a potência narrativa dos *praticantespensantes* – docentes, discentes, agentes das escolas, famílias –, com linguagens que lhes permitam aparecer não apenas como fontes de dados, mas como coautores e cocriadores de mundos. O uso de podcasts, filmes, minidocumentários, crônicas, contos e outros artefatos narrativo-curriculares, como mostra Alves (2025), responde a esse desafio, vez que trata de experimentar modos de narrar que não apaguem as singularidades dos corpos e seus gestos, das vozes e seus sotaques e manias, dos sons de risadas e dos misteriosos (ou não) silêncios.

Essas preocupações também atravessam a obra *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas*, em que Nilda Alves (2019) se apresenta como professora-pesquisadora que, ao longo de muitos anos de trabalho nas escolas e nas universidades, foi aprendendo a narrar processos didáticos e curriculares a partir de memórias, fotografias, cenas de sala de aula e fragmentos de conversas. Ao destacar que suas pesquisas se organizam em torno da corrente das pesquisas com os cotidianos e que, nelas, busca sempre ‘conversar’ com os *praticantespensantes* por meio de histórias e imagens, pois está em busca de melhor compreender os processos pedagógicos – curriculares ou não – e, em torno desses processos, busca “compreender a formação dos docentes, e as éticas e as estéticas com as quais trabalhamos nos cotidianos escolares” (Alves, 2019, p. 27). Assim, a própria apresentação do livro – tecido de memórias, de relatos de experiências, imagens da escola – já é, em si, uma cartografia estético-poética dos cotidianos.

Em *Contos de escolas – memórias de acontecimentos escolares envolvendo artefatos culturais-curriculares*, organizado por Teixeira e Toja (2025), a aposta em narrativas ficcionais

como modo de pesquisa e de formação se explicita ainda mais. O livro reúne histórias criadas por estudantes de pós-graduação a partir de suas memórias escolares, inspiradas na obra *Conto de escola*, de Machado de Assis. Logo na apresentação, as organizadoras afirmam

Assim são as histórias narradas neste livro, tendo a escola como ‘*espaçotempo*’ em comum. São narrativas sensíveis, repletas de afeto. Algumas são engraçadas, divertidas, outras, mais líricas, mais poéticas, mas todas nos convidam a ler não só com os olhos, nos embalando por nossas próprias memórias de escola e nos convidando a criar novas lembranças (Teixeira; Toja, 2025, p. 8).

Logo em seguida, elas retomam um princípio que vem atravessando o grupo de pesquisas com os cotidianos, segundo o qual narrar a vida, literaturizar e audiovisualizar a ciência “é um dos movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos, que temos defendido e praticado [...], e que tem nos mostrado a importância da arte e dos artefatos culturais também na “circulação científica”, outro movimento que prezamos (Andrade, Caldas, Alves, 2019). Com isso, o grupo não ‘ornamenta’ o trabalho acadêmico com um toque artístico. Ele desloca a própria forma do que conta como escrita científica, defendendo que a produção de conhecimento sobre os cotidianos requer formas narrativas capazes de acolher a densidade sensível – estético-afetiva – das experiências.

Quando as pesquisas nos/dos/com os cotidianos assumem tal perspectiva, narrar deixa de ser apenas representar o que se passou, para tornar-se ato de criação de mundo, como Carlos Eduardo Ferraço (2021) problematiza, em *Fios de memórias... sobre possibilidades de escritas de si e invenção de mundos*. Ao discutir sobre sua própria escrita memorialística, enfatiza que não se trata de atestar verdades biográficas, mas de experimentar formas de narrativa que escapem ao ideal moderno de coerência total. Em um dos trechos, afirma

[...] enredar diferentes temporalidades que se constituíram como processos de autoformação, em meio a epistemologias e experimentações de vida, assumidas como dobras que nos permitiram evidenciar questões afetas às rupturas e às discontinuidades, de modo a nos ajudar a defender que uma vida está sempre em excesso em relação a qualquer escrita que se faça sobre essa vida. Se, ao final da leitura, surgir um fio de Ariadne que se mostre como um enredo preestabelecido por nós trata-se, certamente, de um efeito que reverberou com o próprio ato da escrita e não como efeito de uma intenção-causa primeira. Se me perguntarem: houve esse memorial ou você inventou? Eu diria: se não houve, agora, porque escrevi, passou a existir. Ele nunca aconteceu como verdade a priori para que possa insurgir como invenção, quantas vezes forem necessárias (Ferraço, 2021b, p. 2).

Essa formulação reverbera de modo relevante para as éticas estético-poéticas de narrar e cartografar os cotidianos. Ao afirmar que “uma vida está sempre em excesso em relação a qualquer escrita” (Ferraço, 2021b, p. 2), o autor desloca a escrita do lugar de espelho para o lugar de dobra, ou seja, narrar a vida não é devolver o real tal como ele seria, mas dobrá-lo, expô-lo a novas conexões, gerar outras possibilidades de sentido. E, ao reconhecer que, se uma

experiência não existia ‘como verdade *a priori*’, passa a existir porque foi escrita, Ferrazo explicita a dimensão criadora de toda narrativa de pesquisa. Nesse horizonte, cartografar os cotidianos significa assumir que a escrita da pesquisa não apenas desenha linhas sobre um território dado, mas contribui para compor o próprio território, produzindo novas redes de significações.

As éticas estético-poéticas que atravessam essas práticas pedem, então, um cuidado duplo. Por um lado, o cuidado com o modo como se contam e se tratam as histórias, as imagens, os sons – para que não sejam capturados, distorcidos, arrancados de seus contextos de vida. Por outro, cuidado com a forma de devolução: como devolver às redes educativas as narrativas e cartografias construídas em pesquisas, de modo que elas possam ser reapropriadas, tensionadas, continuadas? É nessa direção que Alves, Rocha e Castro (2025, p. 49) insistem na necessidade de criar artefatos que circulem para além dos artigos acadêmicos, para que estabeleçam “um diálogo com os ‘*praticantespensantes*’ ancorados em suas vivências nos/dos/com os cotidianos”. A circulação dos artefatos é, portanto, parte da ética da pesquisa: eles retornam às escolas, aos grupos, às redes, nutrindo novos diálogos, novos *saberesfazer*es, novas narrativas.

Além disso, esses movimentos narrativos-cartográficos convocam uma atenção às múltiplas linguagens que compõem os cotidianos. Como lembram Alves, Caldas, Chagas e Mendonça (2020) retomadas por Mello *et al.* (2025), o audiovisual, quando mobilizado em projetos junto a professoras/as e estudantes, “cria, com isso, ‘*conhecimentossignificações*’ que são incorporados aos modos de ‘*sentirpensar*’ os processos que realizamos” (Mello *et al.*, 2025, p. 87). Em outras palavras, não se trata apenas de usar imagens e sons para ilustrar conceitos, mas de reconhecer que eles próprios produzem conhecimentos – que ver uma cena, escutar uma voz, acompanhar uma montagem de imagens altera o modo como *sentimospensamos* os cotidianos escolares.

Em *Pistas do método da cartografia*, obra organizada por Passos, Kastrup e Escóssia (2009), a cartografia é apresentada por Passos e Barros (2009, p. 17) como método de pesquisa-intervenção que pretende a “reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas [...], mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas”, orientado por pistas, não por protocolos rígidos. Cartografar, afirma Kastrup (2009, p. 32), é “acompanhar um processo, e não representar um objeto”, traçando o plano coletivo de forças que produz formas, sujeitos e objetos. A estética, nesse horizonte, não é apenas o ‘bonito’ ou o ‘artístico’, mas o modo sensível de acompanhar esses processos: gestos de atenção, de montagem de narrativas, de composição de imagens, sons e ritmos que tornam visível e audível o plano movente dos cotidianos. Cartografar, nas pesquisas com os cotidianos, é, assim, um

exercício estético-político: acompanhar processos e criar formas de expressão que não aprisionem o real, mas o mantenham em devir.

As cartografias produzidas nessas pesquisas, portanto, não são mapas estáticos, mas composições em movimento. Ao narrar um acontecimento escolar em forma de conto, ao produzir um filme sobre as migrações e os currículos, ao montar um podcast com memórias de docentes e discentes, ao organizar um livro de narrativas de escola, os *praticantespensantes* dos cotidianos narram mapeamentos, mas não desenham mapas, pois estes não se fixam. São mapas abertos, que convidam quem lê, vê ou ouve, a completar os trajetos, a acrescentar outros pontos, a deslocar percursos. Como apresentam Teixeira e Toja (2025, p. 8), ao convidar o leitor a mergulhar, “com todos os sentidos, nessas memórias, e [ficar]¹⁴ à vontade para aumentar quantos pontos quiser”, a pesquisa não entrega uma verdade conclusa sobre os cotidianos, mas oferece linhas para que outros e outras continuem desenhando.

Nessa perspectiva, a ética como cuidado se manifesta, também, na recusa a separar o científico do poético, o acadêmico do literário, o metodológico do estético. Narrar e cartografar os cotidianos exige abrir a pesquisa à potência das artes – da literatura, do cinema, da fotografia, da música, das artes gráficas – como modos de conhecer. Ao fazer isso, as pesquisas dos/com os cotidianos não apenas descrevem práticas escolares; elas participam da criação das sensibilidades, de imaginários e de afetos que podem sustentar outros modos de viver e de educar. A ética estético-poética que daqui emerge é, assim, uma ética como cuidado com as formas de dizer e mostrar o mundo – cuidado em não reduzir o vivido a categorias rígidas; cuidado em deixar que as vozes e corpos se narrem; cuidado em inventar formas de escrita que mantenham o excesso da vida, em vez de contê-la.

Neste Leito de *pesquisa-rio* em que essa dissertação se insere, assumir as éticas estético-poéticas de narrar e cartografar os cotidianos é reconhecer que o cuidado também corre pelas formas de texto, pelas escolhas de palavras, pelas imagens selecionadas, pelos modos de narrar os/com os cotidianos vividos. Cuidar, aqui, é aceitar que a escrita acadêmica pode – e precisa – ser atravessada por memórias, metáforas, ritmos, imagens e sons, sem perder o rigor teórico. É, sobretudo, sustentar que, ao narrar e cartografar os cotidianos, as pesquisas não se limitam a olhar o *rio* de fora: elas entram em suas águas e, com os *praticantespensantes*, aprendem a contar sobre o que encontram na criação dos encontros entre as correntezas, as margens e o leito, suas memórias e possibilidades.

¹⁴ Grifo meu.

Torna-se possível, portanto, entrever neste capítulo que o cuidado, tomado como afetividade e ética, não se fixa em um conceito regulado e determinado nem se encerra em um método predefinido. Ele se constitui na abertura afetivo-epistemológica aos *saberesfazeres* sensíveis das redes poéticas, estéticas e políticas, implicando-se eticamente nas relações coletivas de coautoria dos cotidianos e suas pesquisas, criando espaços de resistências em narrativas e cartografias nos/dos/com os cotidianos escolares.

À medida que essas águas se adensam, fluiremos agora em direção à Foz dessa *pesquisario* – não como ponto de término, mas como lugar em que o *rio* muda seu movimento, seu volume, preparando-se para encontrar com outras águas. Eu, como *ser-rio*, me deixo conduzir por tal dinâmica, reconhecendo que as correntezas do cuidado aqui presentes desde a Nascente, avolumadas nos Afluentes e aprofundadas no Leito, encaminham-se agora para um movimento de passagem: a transição da substantivação do cuidado ao cuidado como verbo, o cuidado como devir, o *devir-cuidar*.

Foz é, assim, encontro que cria novas águas, mas que nada encerra: é gesto de (re)começo, dobra que se abre ao porvir. É para esse limiar – onde o rio se amplia e se reinventa – que as páginas seguintes convidam a prosseguir.

A Foz é, portanto, o *espaçotempo* em que a *pesquisa-rio* se expande e se mistura, permitindo que aquilo que foi vivido, pensado e narrado reencontre sua potência própria, não como encerramento, mas como dissipação criadora. Não recolhe conclusões; faz emergir reverberações. Não delimita sentidos; afirma existências. Não captura o cuidado; acompanha seu movimento ao transformar-se em água que se reinventa.

Talvez seja exatamente aqui que a epígrafe encontre provisoriamente morada: *o único sentido oculto das coisas é elas não terem sentido oculto nenhum*. Na Foz, o cuidado, tornado devir, reencontra essa simplicidade radical – a das coisas que não pedem interpretação, mas presença; que não demandam decifração, mas atenção; que não se deixam aprisionar por conceitos, mas se deixam tocar pelo acontecimento.

Assim, a entrada na Foz não fecha o percurso: abre-o ao que excede, ao que transborda, ao que continua. Porque quando um rio alcança a Foz, ele não termina. Ele muda de ritmo, de extensão, de corpo. E talvez seja isso que o *devir-cuidar* solicite: a coragem de deixar ir e voltar; e a disposição de deixar passar e ficar.

MEMÓRIA 04 – O último dia de aula.

Era o último dia de aula de História do Pensamento Filosófico para a turma do 1º semestre da graduação de Psicologia. Após aquele dia, lidaríamos apenas com o período de provas – o que costumo chamar de burocracias necessárias. Ter aqueles quase noventa alunos/as semanalmente, às sextas à noite, visitando a filosofia ocidental e, por vezes, a título de curiosidade, conversando sobre outras filosofias – dos povos originários, dos povos orientais, das feministas –, foi para mim uma surpresa, porque, verdade seja dita, sexta-feira à noite é o dia perfeito para não comparecer às aulas. O que é que os trazia, no 1º semestre da graduação, nas sextas à noite, para estudar filosofia? Sei bem que fiz um enfático convite na primeira aula para que criássemos juntos nossos encontros – encontros, não aulas –, pois se eles fossem mais meus do que deles, eu iria me cansar de ouvir só a mim em monólogo, e eles também se cansariam de tentar caber no que eu dissesse. Péssimo! Os convidei a se retirarem da inércia da posição geralmente aprendida – infelizmente – no período da Educação Básica e a se permitirem o protagonismo, a dialogicidade, a liberdade – freireanamente vital para mim. E foi de fato um ótimo período! A sala cheia, desde o calor dos fins do verão ao início das noites frias de outono. Dívidas, conversas, risadas. Nem para o intervalo eu ia, pois sempre havia alguém me esperando para comentar de uma leitura, para tentar esclarecer coisas que, às vezes, eu também não sabia naquele momento, e juntos nos comprometíamos a buscar, conhecer e conversar a respeito na semana seguinte. E não foi diferente naquele fim de encontro. Vários/as alunos/as ficaram após o encontro para conversar, continuar o diálogo sobre a temática e até mesmo agradecer pelas aulas. Um deles me marcou naquele dia. Participou das conversas de fim de aula com os/as demais, mas aguardou pacientemente que ficássemos apenas eu e ele. Somente então me disse: “– Professor. Eu não poderia ir embora sem te falar que, mesmo sendo o primeiro semestre da faculdade, eu estava por muito pouco de trancar o curso, e eu não tranquei graças a você. Você é a pessoa que me ajudou a sonhar com tudo

isso de novo. Quando você nos contava alguns episódios da sua vida, das suas lutas – quando pegava ônibus para ir estudar depois do dia de trabalho; o cansaço, a raiva; ou sobre como é vir de um lugar com poucos acessos –, eu via a minha história. E eu passei a sonhar com isso que você conseguiu e com o que um dia eu havia sonhado, mas que, por conta do meu trabalho no chão da fábrica, eu estava quase desistindo. Minhas pernas chegam a tremer de cansaço, professor. Meu corpo dói. Você sabe, porque você também sentiu na sua pele. Eu não queria desistir, mas eu comecei a pensar que, talvez, isso não fosse mesmo para mim. Por isso eu tinha que te dizer que você mudou a minha vida. Sabe aquele professor seu do Ensino Médio que você nos contou que te fez sonhar e te fez possível? Você é para mim aquele professor!”. O aluno disse que queria me encontrar na formatura dele, dali quatro anos e meio. Me deu um abraço, me agradeceu de novo, e foi embora. Esse é o modo como guardei essa memória. Eu estava de um modo tão pleno que eu nem chorar conseguia. Nunca esperei que eu pudesse me tornar alguém como aquele meu professor, e escutar isso foi mais brilhante que qualquer diploma que já alcancei! O sonho nos olhos do meu aluno é a belíssima imagem que preservarei contando nossa história e emprestando-a a quem com ela quiser somar. Muitas vezes eu queria ter gravado aquelas palavras, porque é tão frágil isso de ser professor. Nos preocupamos tanto em cuidar, mas escondemos que também precisamos ser cuidados. E que modo melhor de ser cuidado do que escutar que você se somou ao outro e o outro a você em divino sentido?

5.1 *Devir-cuidar* com as pesquisas dos cotidianos escolares

5.1.1 Da substantivação do cuidado ao *devir-cuidar*: deslocamentos necessários?

Substantivar o cuidado sempre foi alvo de forte tentação – não somente no campo educacional, mas nele nos deteremos por exigência deste percurso. ‘Falar sobre’ cuidado, nomeá-lo em leis, planos, projetos e programas; incluí-lo em documentos oficiais, relatórios de gestão e protocolos institucionais; disciplinar sua presença em manuais de ‘boas práticas’ ou em modelos de ‘atenção à diversidade’ compõe um conjunto de estratégias que procuram estabilizar aquilo que, ao longo desta *pesquisa-rio*, se mostrou indomável, insubordinável – e profundamente móvel. Quando transformado em substantivo fixo, corre-se o risco de convertê-lo em dispositivo de controle – aquilo que Foucault (2008) reconheceria como efeito do entrelaçamento entre saber e poder –, um procedimento avaliável, uma exigência burocrática, um critério de desempenho afetivo. Sob a aparência de reconhecimento, corre-se o perigo de neutralizar sua força ética, já que cuidar pode ser gesto de acolhimento, mas também de vigilância; pode servir a liberdade, mas também a ideologias que reforçam desigualdades, dependências e sujeições.

Depois do percurso realizado até aqui pela *pesquisa-rio*, torna-se cada vez mais evidente que tentativas de estabilização não apenas restringem o cuidado, mas o deslocam de sua condição de acontecimento, tornando veladas as formas diversas já praticadas nos/com cotidianos, assim como os impactos do cuidar exercido por cada pessoa em suas relações consigo, com os outros e com o mundo. Na estabilidade da prescrição de uma definição prévia, retira-se a responsabilidade do agir humano – que é contínuo –, destacando-o em blocos, como se fosse possível, em algum momento, o não cuidar. O cuidado perde, então, sua disponibilidade para ser capturado por definições normativas que prometem segurança onde há, constitutivamente, risco e abertura.

Retomo, nesse sentido, que o cuidado não se exprime em um, dois ou mais modos (pre)definidos de agir e lidar com a experiência humana. Cuidado é abertura: não se reduz a um fragmento essencial, mas se dá sempre em relação – em relação a algo, a alguém, ao mundo. Cuidado é rizoma: não possui linearidade temporal nem estrutural, nem obedece a qualquer ordenação fixa que estabeleça um início-meio-fim. Cuidado é mistério: habita o entre do

conhecido e do desconhecido, da possibilidade e do impossível, do factual e do porvir. *É*, portanto, nexos de sentidos, nó da existência que amarra, a seu modo – e provisoriamente – *conhecimentossignificações* aprendidos nas relações, ao mesmo passo em que ‘*é* isso e nada disso’, pois sempre que dito, recria-se na inauguração de um novo (des)confortável encontro. Insubmisso talvez seja um dos adjetivos que mais lhe faça justiça.

Ver o cuidado apenas como substantivo – a partir de definições – é vê-lo e não vê-lo. *É* como alguém que, à beira do rio – nas margens –, vê suas águas e pretende conhecê-las sem jamais molhar os pés. Vê o rio, mas não o sente; pensa sobre ele, mas não o vive. Ainda assim, paradoxalmente, sendo atravessado por ele, o sente e o vive de um outro modo; amarga contradição!

Do ponto de vista de quem lê esta *pesquisa-rio*, foi precisamente esse deslocamento que orientou o percurso da Nascente ao Leito. Não se tratou de observar o cuidado à distância, mas de deixar-se atravessar por ele, junto à minha narrativa de vida e aos (des)encontros com filósofos/as e educadores/as, entre perspectivas diversas e, por vezes, divergentes. Nesse movimento, aquilo que parecia um fenômeno comum, revelou-se algo anterior (ulterior?) à sua própria nomeação: um modo de abrir mundos, de criá-los e habitá-los. Mais do que um ‘assunto’ educacional, o cuidado mostrou-se, assim, constitutivo das possibilidades cotidianas de estar – de um ser que se afirma no indicativo não fixado, sempre em relação, sempre em acontecimento.

É precisamente nesse ponto que o percurso realizado faz diferença: não se trata apenas de afirmar o cuidado como constitutivo do ser, mas de reconhecer que tal compreensão só se torna possível porque o caminho recusou a posição confortável da observação distanciada. O cuidar não se apresentou como objeto disponível a um mero olhar, mas como experiência se um olhar outro que exige implicação, atravessamento e exposição ao fluxo.

Quando tomamos o verbo cuidar por sua constitutiva abertura, deslocando o cuidado da dimensão do que “*é*” para a dimensão do que acontece na relação, abre-se também a necessidade de reler as conceituações que sustentaram o percurso da pesquisa. Torna-se possível, então, perceber que a noção de *ser-rio*, aplicada até aqui, ainda carrega vestígios de uma compreensão substantivada. Nesse sentido, *ser-rio* pode ser lido como uma forma ainda identificadora, enquanto *estar-rio* aponta para uma maior coerência com o cuidado compreendido como acontecimento, situação e processo – pois ambos partilham uma mesma constituição de abertura.

É por essa razão que *ser-rio* deve ser lido, portanto, como *estar-rio*¹⁵, não como identidade, mas como modo provisório de existir no fluxo. Isso aponta também para o sentido de a *pesquisa-rio* não servir a uma definição unívoca do que ‘é’ uma pesquisa, mas do que ela foi – como apresentado até aqui –, do que pôde ser – através de quem se emprestou para *escrevivê-la* (Silva, 2025) – e, ainda, do que será – o que pode vir a ser – a partir das leituras de quem a encontrar. Pesquisar, assim, não é instituir verdades, mas deixar-se fazer e desfazer no fluxo.

O que se anuncia, então, é o caráter de devir de todo cuidar e a necessidade de deslocá-lo da substantivação para o *devir-ser*. Deleuze e Parnet (2004) afirmam que

Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar [...] A pergunta ‘o que você devém?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aqui em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio (Deleuze; Parnet, 2004, p. 12).

O devir é processo sem destino fixo, é transformação que, ao ocorrer, altera tanto aquilo que devém – que se torna – quanto o próprio campo no qual o devir acontece. *Devir-cuidar* é, portanto, sublinhar que o cuidado não precede o ato e a relação de cuidar – cuidar se produz no próprio encontro, na dobra da experiência, no risco que cada relação suscita.

Na Foz, esse devir já não se apresenta apenas como formulação conceitual, mas como experiência sensível que atravessa o próprio texto. O *devir-cuidar* passa a se expressar menos a partir de explicações e mais a partir da poética: não se deixa concluir, mas insiste em movimentar-se e se descobre nos gestos, nas brechas e nas relações dos *espaçostempos* onde os cotidianos escolares se reinventam.

Esse deslocamento exige também reconhecer que o cuidado não é, em si mesmo, virtuoso. Quando reduzido a adjetivo moral ou a atributo positivo universal, corre-se o risco de ocultar sua ambiguidade. Há como cuidar protegendo, mas há como cuidar agredindo; há como cuidar acolhendo, mas há como cuidar rejeitando, abandonando, *mal-tratando*. A tentativa de positivá-lo constitui fuga da responsabilidade por nossos modos de coexistência. Cuidado, afinal, é lida e cuidar é expressamente lidar com. O campo educacional conhece bem tais ambiguidades: práticas que se apresentam como cuidadoras podem, na verdade, reforçar padrões de normalidade, regulando corpos, discursos, comportamentos. Por isso o cuidado não

¹⁵ Não se compreende, aqui, por ‘*estar*’, algo análogo à liquidez descrita por Bauman (2001), como já mencionado, marcada pela fragilidade dos vínculos, pela dissolução das referências históricas e pela aceleração da vida. O ‘*estar*’, nessa ocasião, diz respeito à não fixação em um ‘*ser*’ estável, sem que isso implique a adesão a um ritmo veloz e esvaziador, comprometedor dos processos de criação de sentidos.

deve ser naturalizado como sinônimo de bondade. Seu sentido depende das condições éticas, políticas e relacionais em que se exerce.

É nesse ponto que se despontam as relevantes contribuições das redes de *praticantespensantes* dos cotidianos escolares. As pesquisadoras e pesquisadores desse campo vêm mostrando que o cuidado não se dá fora das redes educativas, mas nelas e por elas é configurado entrelaçando-se a táticas, gestos mínimos, negociações, afetos, tensões e resistências. O cuidado, nesses cotidianos, não é um valor abstrato, mas uma prática situada, sempre atravessada por desigualdades de saber, de poder, de reconhecimento. É por isso que o cuidado, *sentidopensado* desde os cotidianos, exige implicação, abertura ao outro, atenção às condições materiais e simbólicas que sustentam – ou sufocam – as experiências escolares. Nessas pesquisas, o *devir-cuidar* não comparece apenas ‘no que se conta’, mas também no modo como se conta: na recusa de moralizar o vivido, na atenção aos rastros e às assimetrias que atravessam a escola, e no cuidado de não encerrar o acontecimento em interpretação final.

Em *Contos de escolas – memória de acontecimentos escolares envolvendo artefatos culturais-curriculares*, livro organizado por Teixeira e Toja (2025), o *devir-cuidar* torna-se visível na emergência de acontecimentos aparentemente banais que deslocam o curso ordinário do cotidiano escolar. No conto *O curioso caso do pãozinho* (Souza, 2025), um alimento preparado em uma aula na escola passa a circular fora de sua função esperada quando, no preparo, surge um ingrediente inesperado: gesso. O pãozinho de queijo inevitavelmente se tornou uma pedra, sendo observado pelas alunas, apreciado aos risos e guardado como memória. O pãozinho deixou, com isso, de ser apenas o objeto de consumo ao fim da aula de “Educação para o Lar” (Souza, 2025, p. 58) – como era de costume – e se transformou em elemento relacional, mobilizando afetos e gestos coletivos. O que se testemunha ali é o acontecimento e o modo como a professora o sustenta: não interrompe a mobilização, acompanha o que emerge sem antecipar seu sentido, deixando-se afetar junto às alunas. O *devir-cuidar* se produz nesse intervalo, não como plano antecipativo, mas como resposta sensível, sem roteiro e sem promessa de acerto.

Chamo de *devir-cuidar*, aqui, não o gesto como ‘correto’, mas o instante em que o cotidiano se desarranja e a resposta não pode ser deduzida de regra alguma: quando o instituído tenta fechar o acontecimento e, ainda assim, algo se abre – sem garantias.

De modo semelhante, no conto *O vidro de perfume* (Reis, 2025), o que aparece em meio à aula é a oferta à professora de um perfume trazido por uma aluna para a escola. Entre o cheiro do perfume compartilhado entre a turma, o recreio e o retorno à sala, as tramas do já instituído circulavam: a ‘menina modelo’ e o ‘menino rotulado’ em suas tramas e dramas cotidianos. Desta

vez, por um descontentamento da aluna com o aluno na hora do recreio, o acontecimento toma forma de acusação: “Meu perfume sumiu, tia!” (Reis, 2025, p. 66). A professora, mesmo diante da descoberta do perfume na mochila do aluno, sensível às faces, aos gestos, aos rastros e às tramas, resiste ao automatismo do julgamento; percebe a cena de acusação e age de modo a não favorecer o já instituído, em que a ‘menina modelo’, de “fenótipo inculpável” (Reis, 2025, p. 67), estaria novamente com a razão sobre o menino marcado pela vida empobrecida. O *devir-cuidar* acontece aí: no modo como a professora sustenta a leitura, recusa a captura e protege o menino da condenação pronta, permitindo que o acontecimento desvie do perfume e desvele que “um vidro de perfume [...] exalou a verdade e rompeu com estereótipos” (Reis, 2025, p. 67). Quando a mãe da menina tenta solicitar a remoção do aluno da sala e não obtém êxito, é a própria menina que é transferida de escola – e a narrativa não fecha isso como lição, mas como rastro do conflito que atravessa o cotidiano.

As narrativas se organizam a partir desses acontecimentos aparentemente banais. Em *devir-cuidar*, o cuidado não é um conteúdo que se aplica, mas um modo de responder ao acontecimento quando o instituído tenta capturar a cena e distribuir culpas, lugares, destinos. A professora, nesse caso, não premedita sua ação – e nem poderia. Cuida em atenção. Seu olhar não se acomoda ao óbvio e ela habita aquele cotidiano junto a seus alunos e alunas. Isso lhe permite a compreensão de muito mais que um evento de sala de aula: um acontecimento capaz de desviar e desvelar.

Esses episódios não são apresentados como exemplos edificantes nem como soluções pedagógicas, mas como acontecimentos que desestabilizam o curso previsto do cotidiano escolar. É precisamente nesse ponto que se pode reconhecer o *devir-cuidar*: não como intenção prévia, mas como aquilo que se produz no próprio acontecimento, quando alguém se deixa afetar pelo que emerge e responde sem garantias, sem roteiro, sem promessa de acerto. O cuidar, nesses contos, não antecede a situação nem a explica; ele acontece na resposta inventada ao que irrompe, abrindo possibilidades de relação que não estavam dadas de antemão.

Essas experiências cotidianas evidenciam que o *devir-cuidar* nos cotidianos escolares não se dá por grandes gestos nem por declarações éticas explícitas, mas por táticas de atenção, por escolhas narrativas, por modos de escuta e de escrita que preservam a potência dos acontecimentos cotidianos. Trata-se de um cuidar que não garante resultados, mas sustenta possibilidades; que não se apresenta como virtude abstrata, mas como implicação fática; que não se oferece como modelo, mas como travessia. Nesse sentido, as pesquisas *com* os cotidianos escolares exercem o cuidar, fazendo dessa prática um acontecimento de *devir-cuidar*.

Essa compreensão se articula com a pedagogia de Paulo Freire. Como diz em *Pedagogia da autonomia*: “saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho” (Freire, 2021b, p. 95). Cuidar, aqui, se mostra como uma atenção à condição de estar implicado cotidianamente na relação com os/as estudantes. Michel de Certeau (2014), por sua vez, contribui ao tensionar as *artes de fazer* que, discretas e criativas, inscrevem-se como práticas de resistência nos usos cotidianos. Ambos ajudam a compreender que, quando reduzido ao substantivo, o cuidado tende à domesticação; mas, quando pensado como devir, torna-se força ético-política que irrompe nas brechas, nas táticas e nos desvios.

Há ainda outro aspecto que acredito ser necessário apontar: o problema da delegação neoliberal do cuidado. Isso se dá dentro de um sistema que se vale do cuidado substantivado para particioná-lo e delegá-lo. Parte-se de uma definição engessada de cuidado cujas prescrições precisarão ser partilhadas para que, com cada um cuidando de sua parte, atinjam o esperado. Vejamos como exemplo um caso comum: se ser pai e ser mãe significar cuidar dos filhos, esse pai e essa mãe provavelmente tomarão para si suas partes nesse cuidado, dividindo entre si o que julgarem equilibrar os esforços entre eles. Com isso, se ocuparão na manutenção de uma individualização e de uma relação mais fabril que propriamente fluida, onde cada um tem sua função, como uma engrenagem indispensável ao sistema familiar, e é medido pela eficiência no cumprimento da parte que lhe cabe. Consequentemente todo desvio do planejado por esse sistema de cuidado será interpretado como uma ineficiência do pai em ser pai e da mãe em ser mãe, não incluindo como corresponsáveis as condições sociais e materiais que favorecem ou desfavorecem a qualidade dessas relações e o tempo para que criem e vivam afetos.

Essa lógica do individualismo neoliberal é descrita por Dardot e Laval (2016) ao destacarem que os sujeitos são convocados a gerirem a si mesmos – empreendedorismo de si. O cuidado passa, então, a ser reduzido a projeto de desenvolvimento pessoal, a performance emocional, a atributo competitivo. Ao ser deslocado para o âmbito privado e individual, o cuidado deixa de ser relação e torna-se tarefa; deixa de ser encontro e torna-se obrigação; deixa de ser devir e torna-se mercadoria, produto do – e para – o mercado.

Torna-se, portanto, indispensável reconhecer que *devir-cuidar* também se constitui como abertura incontornável ao jogo ético-político entre as “democracias radicais” (Barchi, 2025, p. 82) e as forças de imposição do mercado, bem como os agenciamentos que pretendem capturar a escola como espaço de gestão eficiente, produtivista e alinhada à lógica empresarial.

Como aponta Barchi (2025), as lutas que atravessam os cotidianos escolares são, simultaneamente, resistências contra práticas despóticas e fascizantes que se infiltram nos *espaçotempos* das escolas e afirmações de outras formas de sociabilidade, saber e convivência que recusam a verticalização das decisões, a financeirização da vida e a cristalização de modelos educacionais subordinados ao capital. Na perspectiva das democracias radicais e cotidianas (Barchi, 2025), que emergem como poder constituinte e não como concessão institucional, cuidar implica na escolha de participar – ou não – desses movimentos de recusa e criação, recusando a submissão da escola às agendas que a desejam eficiente, mensurável, padronizada e reduzida a preparação para o mercado. Assim, o *devir-cuidar* torna-se gesto democrático, insurgente e coletivo, produzindo brechas para experiências que se opõem à transformação da vida escolar em mercadoria e afirmam, no cotidiano, a potência de outras ecologias, outras relações e outros mundos possíveis.

Na Foz, esse gesto não se encerra como tomada de posição definitiva, mas se oferece como limiar. *Devir-cuidar*, mais do que uma chave de leitura, torna-se uma disposição para permanecer atento ao que ainda não sabemos dizer, mas que insiste em acontecer nos cotidianos escolares, abrindo o texto – e a pesquisa – à continuidade, ao risco, à travessia.

Por tudo isso, a passagem da substantivação do cuidado ao *devir-cuidar* não é mero ajuste terminológico, mas deslocamento ontológico, ético e político. É afirmar que cuidar não é possuir um atributo, mas exercer um gesto; não é categoria, mas acontecimento; não é propriedade, mas relação. *Devir-cuidar* é reabrir o cuidado como força insubordinável, como gesto criador de mundos e de relações.

5.1.2 *Devir-cuidar* como tática insubordinável

O *devir-cuidar*, tal como foi se desvelando ao longo desta *pesquisa-rio*, não se apresenta como algo que se acrescenta aos cotidianos escolares, mas como aquilo que neles já opera como condição de possibilidade da vida compartilhada. É nesse movimento imanente que a noção de tática se aproxima, não como ferramenta explicativa externa, mas como modo de compreender a própria manifestação desse devir.

É em confluência com Michel de Certeau que pensamos o caráter insubordinável de *devir-cuidar*. Em sua reflexão sobre as táticas de praticantes Certeau (2014) não descreve ações menores, residuais ou meramente reativas, mas modos de existir e agir que se produzem *no interior* das normas sem jamais coincidir plenamente com elas. Diferentemente das estratégias

– que operam a partir de um lugar próprio, de uma posição instituída e de uma gestão do espaço –, a tática não dispõe de território, não capitaliza resultados e não se estabiliza no tempo. Ela acontece no espaço do outro, no uso inventivo do que foi imposto, desviando sentidos, combinando elementos heterogêneos em decisões que não se limitam a discursos, manifestando-se em gestos.

As práticas cotidianas – como ler, falar, caminhar, cozinhar, habitar – aparecem em Certeau (2014) como formas de produção silenciosa que escapam à visibilidade, à mensuração e ao controle. O que a estatística, a gestão e a norma não conseguem apreender não é ausência de ação, mas a ética, a estética e a poética dessas práticas: sua inventividade artesanal, sua lógica de bricolagem, seus sentidos implicados. É desse modo que a tática introduz um movimento errante, descontínuo e oportuno no interior dos sistemas que pretendem ordenar a vida, não para legitimar tais sistemas, mas para tensionar seus funcionamentos, abrindo brechas onde a existência pode, ainda, ser habitada.

Tomada a partir dessa compreensão, a tática não é exceção ao cotidiano: é o próprio cotidiano em ato, produzindo-se nas astúcias, nos desvios e nas maneiras de fazer (Certeau, 2014) que, sem alarde, tornam a vida possível no interior do que tende a restringi-la. É nesse plano que o *devoir-cuidar* pode ser compreendido não como valor moral, norma ética ou diretriz pedagógica, mas como acontecimento tático: resposta situada ao que emerge, sempre singular, sempre implicada. As táticas dos *praticantespensantes* dos cotidianos são, assim, modos pelos quais o *devoir-cuidar* acontece, sem jamais se oferecer como modelo ou como solução.

Sendo expressão da abertura constitutiva do cuidar, *devoir-cuidar*, aqui, não é categoria, não é protocolo e não é virtude. É movimento. Movimento que se produz no deslocamento, que não se orienta por um ponto de chegada, mas pelo próprio ato de mover-se no interior do já instituído. É linha que se desprende do mapa das prescrições antecipativas para uma criação cartográfica que reinventa os *espaçostempos* cotidianos. Se a substantivação do cuidado tenta aprisioná-lo, retê-lo, contê-lo, aquilo que irrompe nos/dos/com os cotidianos afirma sua liberdade: *devoir-cuidar* acontece como tática insubordinável – não se compra e não se vende, pois ninguém a detém; não se submete a valorações morais, não se impõe em fixações e, ao contrário, delas sempre excede. Sua força reside exatamente em não se deixar converter em regra.

Essa insubordinação não serve a espetacularizações (Debord, 1997). Não se oferece ao visível, não se converte em performance nem em vitrine de boas intenções. Ela se faz em gestos que, por serem mínimos, ganham a potência das forças subterrâneas. Deleuze e Guattari (1992; 1995) lembram que os movimentos que transformam o mundo quase nunca vêm das alturas,

mas das linhas de fuga que constituem o devir da vida – linhas que não se deixam antecipar e que não seguem o caminho que delas se espera. É nesse ponto que o *devir-cuidar* se reconhece: não como ruptura espetacular, mas como deslocamento sutil que altera o campo onde emerge. É na zona do quase imperceptível, onde o cotidiano acontece antes de ser tematizado, que o *devir-cuidar* se expressa como tática: manobra sutil, deslocamento microscópico, invenção sem autorização (Certeau, 2014).

Certeau realça que o cotidiano vive “de mil maneiras de caça não autorizada” (Certeau, 2014, p. 38), e *devir-cuidar*, quando compreendido nessa perspectiva, acompanha esses modos de caçar o possível no já instituído. Não se trata apenas de enfrentar frontalmente as normas, mas de atravessá-las, dobrá-las, deslocá-las, muitas vezes por meio de gestos silenciosos. É justamente por operar nesse terreno instável que não há tática sem risco e não há *devir-cuidar* sem exposição. O risco não decorre de imprudência, mas da ausência de garantias: a tática não conta com respaldo institucional, não dispõe de proteção normativa e se realiza sempre no terreno do outro (Certeau, 2014). Ao fazê-lo, não disputa o poder de modo direto, mas o dobra, minúscula e continuamente, fazendo o instituído acontecer de outro modo.

Aqui, a escola aparece não como instituição monolítica, mas como um território sempre em disputa e em deriva. Alves (2019; 2025) anuncia em suas pesquisas *com* os cotidianos, que a escola vive de tessituras, não de estruturas; de rasgos, não de molduras; de modulações, não de planos fixos. Nas pesquisas com imagens, sons e afetos (Alves, 2025), compreende-se que o *devir-cuidar* se apresenta como atenção ao que escapa, como escuta do que não pede interpretação imediata, como recusa em significar o vivido a partir de conclusões antecipadas. Pesquisar, nesses termos, é *devir-cuidar*: acompanhar o que acontece sem fixá-lo, habitar o campo sem domesticá-lo.

É também nesse horizonte que Ferraço (2021), ao refletir sobre os currículos das escolas, apresenta que

Currículo não se reduz a um documento prescritivo, mas sim tem a ver com a produção de um campo de experimentações efêmeras e que, portanto, são impossíveis de serem antecipadas e não se deixam capitalizar. Currículos em redes, que só são possíveis de serem pensados em suas tessituras, em suas insurgências, em seus efeitos e suas expansões, uma vez que são fugidios, imprevisíveis, heterárquicos, múltiplos, efêmeros, metamorfoseados, permanente devir que não pode ser antecipado, nem planejado, muito menos idealizado ou prescrito.” (Ferraço, 2021b, p. 18)

Esse trecho ressoa com rigor o que aqui se compreende como *devir-cuidar*, pois se manifesta de modo análogo: não como conteúdo a ser aplicado, mas como força que atravessa e desestabiliza as formas instituídas de viver, aprender e ensinar. *Devir-cuidar* se faz com as redes de *praticantespensantes*, não com manuais; nos entre e nos não-lugares (Augé, 2012),

não apenas nos espaços formais; na invenção efêmera, não na repetição da fórmula. *Devir-cuidar* é, portanto, esse movimento que existe, tal como os currículos compreendidos por Ferrazo (2021b), fugidio, múltiplo, efêmero, metamorfoseado.

Os cotidianos são, nesse sentido, *espaçostempos* para insubordinações silenciosas, não por ausência de conflito, mas porque operam por desvio, por infiltração e por recusa em aderir às formas que normalizam, automatizam e empobrecem a vida. São insubordinações que se fazem quando um corpo não se ajusta, quando um gesto resiste à automatização, quando um ritmo não se submete ao compasso das prescrições. Como apresenta Alves (2019) ao destacar as práticas pedagógicas com os sons, ritmos e sonoridades, *devir-cuidar* é também um ritmar outro – entre compassos e descompassos, entre a produção de dissonâncias – capaz de interromper as cadências sufocantes dos imperativos mercadológicos que atravessam as escolas.

Trata-se, assim, de cuidar contra a norma, ainda que nem sempre por enfrentamento direto ou declarado. Cuidar, aqui, é agir contra aquilo que normaliza, sedimenta e adocece, mesmo quando esse agir se dá em deslocamentos singelos e potentes. Não se trata de oposição abstrata, mas de resistência às forças que cerceiam e oprimem a existência. Cuidar como quem abre uma fresta no concreto.

Na escola em que estudei o Ensino Médio, entre as memórias daqueles *espaçostempos* marcados, dentre outros aspectos, pela estrutura carcerária do prédio escolar – principalmente pelas grades no refeitório que me causaram e causam espanto até hoje –, me recordo de, na sala de aula, nos dias frios, deslocarmos as cadeiras centímetros ou metros ao lado para alcançar a luz do sol que entrava pelas janelas. Um gesto tão pequeno poderia parecer apenas um modo de nos mantermos aquecidos, mas, na verdade, tratava-se da reunião e comunhão dos colegas em um espaço menor da sala de aula – mais afeto, mais sorrisos, mais músicas cantadas em coro enquanto copiávamos as lições da lousa. O *devir-cuidar* se manifesta justamente nesses acontecimentos que excedem as pretensões e os planejamentos. Cada gesto está lançado em modos de cuidar e cada modo de cuidar se faz gesto, ambos operando como táticas insubordináveis ao não se ajustarem a técnicas, a fórmulas, a prescrições.

Cuidar como tática suspende, ainda que por instantes, a captura neoliberal da vida escolar. Afirma-se em uma ética sutil – como diria Soares (2010) – que emerge quando se luta para “salvar a própria pele” (Soares, 2010, p. 59) e a pele do outro; para resistir àquilo que adocece, aperta, sufoca. É o cuidar que se faz com a vulnerabilidade, e não apesar dela; com a precariedade das relações, e não apesar delas.

Dizer que *devir-cuidar* é movimento insubordinável, é assumir que não há cuidar sem criação, sem desvios, sem disposição e sem exposição ao imprevisível. *Devir-cuidar* convoca a coragem de se deixar atravessar por aquilo que não cabe em grade curricular alguma, que não se autentica por rubricas e não constará em planilhas de desempenho. *Devir-cuidar*, nas escolas, é sempre menos obediente e mais vivo; menos previsível e mais arriscado; menos estratégico e mais tático (Certeau, 2014). Movimento assim não se captura, não se ensina, não se prescreve nem se planeja. Ele simplesmente acontece. E, ao acontecer, desloca – *espaçostempos*, currículos, *praticantespensantes*, *ensinantesaprendentes* e o próprio existir.

É nesse desvio incessante que *devir-cuidar* encontra seu modo de dizer-se e de se dar a ver; de estar lançado a existir não como objeto e nem mesmo como cuidado substantivado, mas como força, travessia e gesto efêmero a fluir em torrentes de rio que abrem mundos enquanto passam.

5.2 Fissuras, veredas, brechas, desvios e muito do que não sei contar

5.2.1 Inspirar, expirar, respirar e transpirar: movimentos de *devir-cuidar* em éticas, estéticas, políticas e poéticas

Após fluir com o *rio* desde a Nascente, esta *pesquisa-rio* agora chega a um momento em que as águas se abrem a novos encontros. Na Foz, o rio já não sustenta um curso único: dissolve-se entre o que já é, o que foi e o que ainda pode ser. Ganha-se e perde-se – *des-fecha* (Pompéia; Sapienza, 2018). O *devir-cuidar* flui pelas fissuras, veredas, brechas e desvios do percurso investigativo. Passa a contar menos sobre o que foi possível afirmar, pois começa a tocar o porvir: sonhos, destinos, sentidos. Mas com o que sonhamos, afinal? Talvez seja tempo de dar passagem ao *devir-cuidar* ao *sentirpensar* os desvios do ontem e do hoje, sem apressar o amanhã. E, sobre tudo isso, há tanto que não sei contar. Ainda assim, por *devir-cuidar*, insisto neste capítulo: para não limitar a investigação desta *pesquisa-rio* apenas ao que pudemos saber, mas abri-la também ao que, através dela, podemos aprender a *sentirescutarfazer* – o sonhar.

É nesse horizonte que o *devir-cuidar* pode ser acompanhado pelos movimentos éticos, estéticos, políticos e poéticos de inspirar, expirar, respirar e transpirar. Inspirar, aqui, é *sentirpensar* o sentido que inunda nossos *saberesfazeres* como professores e professoras. Dar espaço para refletirmos que rio temos sido, como temos sido e que águas nos têm formado, torna-se, então, parte desse movimento. Talvez por isso, ao indagar como preparar um educador, Rubem Alves (2023) afirme não saber como fazê-lo, “talvez porque isso não seja nem necessário nem possível... É necessário acordá-lo” (Alves, 2023, p. 23). Inspirar, nesse sentido, não é ensinar sobre uma fonte de inspirações, mas criar condições para que os *praticantespensantes* despertem para seus *espaçostempos* e se movam.

Inspirar, com os cotidianos escolares, é aprender a estar à espreita do que se inventa nos *espaçostempos* dos cotidianos *dentrofora* das escolas, atentos às suas imagens, sons, gestos, afetações, palavras e silêncios – aprender a ver. Nilda Alves (2025) insiste que pesquisar com os cotidianos exige deslocar o olhar, recusando perspectivas que procuram apenas o visível e o mensurável, para abrir-se ao que se anuncia nas dobras do vivido. Inspirar é, assim, um gesto ético de atenção: estar a ver, a ouvir e a *sentirpensar* com as redes de *praticantespensantes*,

reconhecendo que compartilham das tessituras dos *conhecimentossignificações*, sentidos e modos de existir que acontecem nos cotidianos.

Em um dos escritos reunidos por Alves, Mendonça, Ovelha, Malheiros, Cerdeira e Leão (2025) em *Contos e outros escritos de escolas*, Selma Ferro dos Santos narra um acontecimento aparentemente comum que desloca todo um modo de *sentirpraticarpensar* a escola. O conto ‘*Aquele olhar inesquecível*’ trata de um encontro cotidiano atravessado por um olhar. A autora conta que, em meio à rotina escolar, algo no modo como a criança, de “casaco amarelo de lã, de tricô e gola rolê” e “olhos negros, pungentes” (Santos, 2025, p. 49), a olhou, interrompeu o fluxo habitual de suas ações. Não foi uma fala, nem um pedido explícito, nem um acontecimento extraordinário. Foi, na relação cotidiana, o olhar – insistente, silencioso, carregado de uma presença que pedia tempo. Embora o conto não se limite a esse momento, ao se deixar afetar por ele, a professora suspendeu o automatismo do cotidiano e passou a perceber a criança para além das funções, dos rótulos e das expectativas previamente formuladas. A escola, naquele instante, deixou de ser apenas cenário de passagem e se tornou espaço de encontro. Em um futuro, após ter perdido de vista aquele aluno pelas curvas que a vida dá, a professora ainda assim não se esqueceu daquele olhar. Foi capaz de reconhecer o menino, agora homem, mesmo ao acaso nas travessias da cidade, pois o havia visto nos olhos e estes lhe tornaram inesquecíveis (Santos, 2025).

O que esse conto faz emergir não é uma lição, mas um deslocamento do sensível. Ao narrar o tempo suspenso de seu olhar, a professora testemunha o movimento que aqui compreendo como inspirar: estar a ver, a *sentirpensar*, a demorar-se com o que normalmente se apressa. O *dever-cuidar* não aparece como decisão consciente ou ação planejada, mas como acontecimento que se produz quando alguém se permite interromper, ainda que por instantes, a lógica do habitual e da vida apressada. Inspirar, aqui, é acordar para o cotidiano escolar em sua vivacidade – ética, porque envolve o reconhecimento do outro; estética, porque percebe os traços e contornos do que se apresenta; política, porque desloca relações já naturalizadas; e poética, porque dá espaço para aquilo que não se deixava ser contado. O *dever-cuidar* acontece nesse entre: no gesto mínimo de olhar nos olhos e permanecer com o que se vê, sem fixá-lo, sem explicá-lo, permitindo que a vida se desvele em suas pequenas e grandes expressões.

Convém, neste ponto, explicitar que inspirar, respirar, expirar e transpirar não nomeiam a mesma experiência sob variações retóricas, nem constituem uma sequência linear ou prescritiva. São, em minha compreensão, gestos distintos do *dever-cuidar* que se implicam, se atravessam e coexistem. Inspirar diz respeito ao despertar do olhar e da escuta, às afetações que rompem os automatismos e convocam a atenção. Respirar sustenta o *estar-com*, o habitar o

entre, onde o cuidar se mantém vivo nas relações cotidianas sem ainda se converter em narrativa. Expirar é o gesto de retribuição: quando o vivido ganha forma – palavra, imagem, escrita, som – sem se fechar em conclusão ou captura e pode ser *re-conhecido* junto aos outros. Transpirar, por fim, refere-se ao excesso que escapa a qualquer controle: as memórias, histórias e sentidos que permanecem nos modos de existir e nos cotidianos. Diferenciar esses movimentos não é ordenar o cuidar, mas preservar sua complexidade, evitando reduzi-lo à unicidade ou a uma explicação totalizante.

Nas pesquisas *com* os cotidianos escolares, não há neutralidade possível, pois estamos sempre implicados nas redes de *conhecimentossignificações* que tecemos com outros, em múltiplos *espaçostempos*. Respirar, nesse contexto, é sustentar esse *estar-com*: compartilhar o comum das relações, dos afetos, das conversas e dos silêncios que atravessam as escolas. O *devir-cuidar* dessas redes não é categoria estabilizada – é gesto, é acontecimento, é possibilidade que se faz no entre. Ele se dá nas relações: nas ideias trocadas, nas hesitações, nas táticas sutis de resistência, nos usos imprevistos de artefatos culturais e nos modos de existir que escapam às regulações, como indicam as análises de táticas cotidianas realizadas por Certeau (2014). Respirar com os cotidianos é, assim, habitar uma temporalidade que não se organiza pela linearidade, mas “por saltos, por fissuras, por rupturas, por acelerações, por composições e por diminuições de velocidade” (Ferraço, 2021a, p. 6), mantendo vivo o campo relacional onde o *devir-cuidar* segue acontecendo.

Expirar, por sua vez, é o gesto de retribuir ao mundo aquilo que nos atravessou, já transformado pelo encontro. Não se trata de concluir nem de oferecer respostas acabadas, mas de expressar – em palavras, imagens, narrativas – aquilo que se viveu com os cotidianos escolares. Expirar é escrever sem capturar, narrar sem fechar, compartilhar sem pretender esgotar os sentidos do vivido. Nesse movimento, a pesquisa assume sua condição implicada: não fala *sobre* os cotidianos, mas *com* eles, devolvendo às redes educativas as composições e experiências que podem ser retomadas, desviadas e recriadas por outros *praticantespensantes*, em consonância com as artes de fazer que produzem o cotidiano (Certeau, 2014). A expiração, assim, não encerra o processo do *devir-cuidar*; ela o lança novamente ao mundo em uma circularidade criativa, abrindo espaço para que o *devir-cuidar* continue a acontecer para além do já-sido nos cotidianos que seguem vivos e em travessia.

O *devir-cuidar*, porque cotidiano, não se anuncia antecipadamente. Ele acontece. E, por acontecer, transpira. Transpira éticas, estéticas, políticas e poéticas como modos de *estar-com* que se implicam na vida do outro sem reduzi-lo. É ético porque se faz na responsabilidade do encontro, como ressaltado por Alves (2003; 2019; 2025) ao afirmar os cotidianos como

espaçotempos de criação e implicação. É estético porque cria modos de *sentirpensar* e habitar o mundo, aproximando-se do que Deleuze e Guattari (1995) nomeiam como *hecceidades* – acontecimentos singulares que não se repetem. É político porque move forças, desloca posições e reorganiza, mesmo quando discretamente, as distribuições do sensível nas micropolíticas que atravessam os corpos coletivos (Carvalho, 2019). E é poético porque cria linguagem para narrar a vida, literaturizar e audiovisualizar a ciência, abrindo possibilidades outras de existências – movimento caro às pesquisas *com* os cotidianos escolares (Alves, 2025). Transpirar, aqui, é deixar que o *devir-cuidar* crie memórias – história – sem pretender fixá-las, aceitando que o vivido excede sempre aquilo do que se consegue descrever.

Assim, ao atravessar esses movimentos, não se pretende oferecer um mapa do cuidar, mas sustentar um modo de caminhar cuidando. Na Foz, o *devir-cuidar* existe e resiste no entre: entre o que foi vivido, o que ainda flui e o que ainda não sabemos nomear. *Devir-cuidar* é movimento de inspiração, respiração, expiração e transpiração, não como sequência a ser seguida, mas como gestos que se entrelaçam nos cotidianos escolares, ora despertando o olhar, ora sustentando os modos de *estar-com*, ora retribuindo ao mundo o que nos atravessou e ora expressando os sentidos que extrapolam as intenções. É nesse fluir de águas que o *devir-cuidar* segue acontecendo, como abertura, como atenção ao que ainda pode vir a ser. E talvez seja justamente aí, nesse espaço onde há tanto que não sei contar, que a *pesquisa-rio* encontra sua força: permanecer em travessia, aprendendo a cuidar enquanto caminha, sem apressar o amanhã.

5.2.2 *Devir-cuidar* em sonhos: o desaguar das águas

O desaguar das águas desta *pesquisa-rio*, embora inevitável, não deve ser lido como encerramento, pois não o poderia ser. A investigação sobre o *devir-cuidar* não poderia ser finalizada porque não possui um fim, apenas outros começos; não acaba, reinventa-se. A escrita pausa, sob minha condução, nessa Foz, mas o movimento segue seu curso livre, pois as palavras encontram seus limites, enquanto os sentidos os extrapolam e continuam em circulação.

O desaguar das águas não se manifesta como um depois lógico de um caminho concluído, tampouco como síntese do que foi dito. Apresenta-se como abertura – *espaçotempo* onde o *devir-cuidar* se deixa sonhar. Sonhar, aqui, não é fuga da realidade, atividade onírica ou desejo latente, mas gesto ético de lançar-se às possibilidades, ao que ainda pode vir a ser. Sonhar é compromisso com o *ser-possível* que se anuncia nos encontros, nas fissuras e nas brechas dos

cotidianos escolares, tal como insistem os *saberes-fazer*es dos *praticantes-pensantes* dos cotidianos ao recusarem a ideia de uma escola reduzida à norma (Alves, 2025).

Mas o que seria sonhar? Ao chegar a este ponto da pesquisa, percebo que sonhar não diz respeito a imaginar soluções irreais ou a projetar imagens idealizadas de um amanhã abstrato, mas a permanecer implicado nas condições concretas em que a vida escolar se inventa. O sonhar que atravessa esta *pesquisa-rio* é gesto ético-político-poético porque nasce do contato com o instituído, com seus limites e tensões, e da recusa em aceitá-los como destino. Como afirma Freire (2024, p. 126), “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se”. Sonhar, assim, não se opõe ao real; emerge dele.

Esse sonhar se faz, portanto, também para mim, como exercício de responsabilidade com o porvir: um modo de *pensar-cuidar* o mundo e a Educação a partir do que existe, sem negar suas contradições, mas também sem aceitá-las como destino imutável. O *devir-cuidar* encontra, assim, no sonhar, não um refúgio, mas uma força que sustenta os cotidianos, mantendo abertas as possibilidades de criação, decisão e implicação nas práticas e relações que se tecem na escola.

Nesse horizonte, o sonhar não se sustenta como gesto individual ou como exercício isolado da consciência, mas como movimento coletivo, tecido nas tramas dos cotidianos escolares. *A estrela da esperança*, conto escrito por Ana Paula Lincoln e publicado em *Contos da Jorge – uma escola feita de histórias* (Lobo; Quesada, 2024), narra a história de Leonardo, um jovem negro, estudante de escola pública, que vivencia mudanças forçadas de escola, experiências de preconceito e a necessidade de conciliar estudos com o trabalho. Em seu cotidiano escolar, a escrita para um jornal – parte de um projeto escolar –, assim como o futebol e as relações construídas com seus colegas, surgem como *espaçostempos* de expressão e reconhecimento, permitindo que Leonardo se percebesse para além das dificuldades da vida (Lincoln, 2024).

Embora passível de outros olhares, a história de Leonardo, aqui, nos vale como narrativa que torna visíveis os modos potentes de *devir-cuidar* pelos quais os cotidianos criam condições para o sonhar. Esse caso evidencia que o sonhar pode não emergir apesar da escola, mas nas frestas que nela mesma podem-se criar: projetos coletivos, espaços de escuta, práticas de aproximação entre professores e estudantes, convivências que reconhecem e incentivam.

Além da própria história de Leonardo, o que também se revela é a ação silenciosa dos *praticantes-pensantes* dos cotidianos escolares. Professores que sustentam projetos de escrita,

colegas que compõem redes de pertencimento, *espaçotempos* escolares que não se reduzem à função disciplinar constituem um campo de *devir-cuidar* onde se torna possível habitar o sonhar. O *devir-cuidar* em sonhos não se faz como promessa de um futuro garantido, mas como modo de existir junto aos cotidianos tecendo os sonhos a cada dia, artesanalmente. Sonhar passa a ser prática cotidiana: insistir em permanecer, em conversar, em conhecer, em narrar, em escrever. E é nesse entre – entre limites e possibilidades – que *devir-cuidar* se cria como movimentos coletivos, afirmando que sonhar não aparece dissociado dos cotidianos, mas como força transversal que reorganiza e sustenta seus sentidos provisórios.

É o que Freitas (2010) afirma sobre o *sonho possível* freireano: uma atitude crítica orientada pela convicção de que as *situações-limite* são históricas e, por isso mesmo, passíveis de deslocamento quando assumidas em comum. Sonhar acontece entre sujeitos, nas conversas, nas hesitações, nos dilemas e nas alianças provisórias que compõem a vida cotidiana da escola. É nesse entre que *devir-cuidar* ganha corpo como modo de sustentar a abertura ao que ainda não está dado, sem se afastar da facticidade da experiência. Como lembra Ferraço (2021a), pensar os cotidianos implica reconhecer-se parte deles – não se pensa sobre a escola, mas com ela, deixando-se afetar pelos movimentos que ali insistem em acontecer.

Ao tomarmos o sonhar como prática cotidiana e coletiva, o *devir-cuidar* também interpela diretamente a docência e os modos de *estar-professor/a* nos cotidianos escolares. Não se trata de ensinar um sonho – ato que retira do outro sua liberdade e a substitui por valores prescritivos –, nem de prescrever caminhos para o porvir, mas de sustentar condições existenciais em que o sonhar possa aparecer junto aos seus sentidos. É nessa direção que Rubem Alves (2023) provoca ao afirmar

Imagine que você quer ensinar a voar. Na imaginação tudo é possível. Os mestres do voo são os pássaros. Aí você aprisiona um pássaro numa gaiola e pede que ele o ensine a voar. Pássaros engaiolados não podem ensinar voo. Por mais que eles expliquem a teoria do voo, só ensinarão gaiolas (Alves, 2023, p. 28).

A metáfora da gaiola desloca a docência de uma lógica meramente transmissiva para uma ética do cuidado com as condições de vida: não há voo possível onde o cotidiano está aprisionado. *Devir-cuidar*, aqui, é reconhecer que o sonhar não nasce da explicação, mas da experiência. É perceber quando os cotidianos escolares se tornam gaiolas e quando, pelas brechas, ainda permitem expressão, encontro e criação. *Devir-cuidar*, nesse sentido, não consiste em *ensinar sobre* voo, mas em libertar o cotidiano para que voe, devolvendo-o à sua virtude: a de acontecer.

Nesse mesmo sentido, o *devir-cuidar* em sonhos convoca a docência a ser pensada como processo vivo, em constante deslocamento, atravessado por encontros, afetos e invenções cotidianas. Maria Isabel da Cunha (2004) nos aproxima dessa compreensão ao afirmar que “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos e novas interações” (Cunha, 2004, p. 530). Sonhar, aqui, não aparece como abstração distante da sala de aula, mas como condição mesma do exercício docente: estar aberto e atento ao que emerge, ao que se transforma, ao que ainda não está dado. É nesse movimento – instável, artesanal e relacional – que o *devir-cuidar* se faz *sentirpensarcuidar*, sustentando *espaçostempos* em que *aprendentesensinantes* possam existir para além de suas funções pré-estabelecidas, reconhecendo-se como sujeitos históricos (Freire, 2019) em processo de *acontecência*. Assim, a docência, pensada *com* os cotidianos escolares, torna-se um lugar privilegiado onde o sonhar se enraíza no vivido e se afirma como gesto ético-político que se faz cotidianamente.

Assim, ao acompanhar o sonhar como um modo de *devir-cuidar*, compreendendo-o menos como horizonte distante e mais como modo de ser implicado a inventar-se nos cotidianos através das práticas discretas dos *praticantespensantes*, das relações que insistem, das brechas que permitem continuar, temos em Paulo Freire uma confluência potente para este desaguar da *pesquisa-rio*. Em Freire (2024), o sonhar não se dissocia da esperança, nem essa se reduz a um afeto ingênuo ou a uma espera passiva. Ao contrário, trata-se de uma condição ontológica do existir humano em sua historicidade e inacabamento. Freire afirma não entender “a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica (Freire, 2024, p. 14). Como poderia?

O esperar freireano, nesse sentido, aproxima-se do *devir-cuidar* com os cotidianos escolares através da força que atravessa e sustenta os *espaçostempos* da Educação junto às redes de *praticantespensantes* e seus *saberesfazeres* em criação, mesmo sob os ataques constantes de um sistema que o tenta capturar. É em confluência com as práticas educativas dos cotidianos escolares que o esperar se articula com o *devir-cuidar*. Como observa Streck (2010, p. 161), “o papel do educador e da educadora é cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca, caindo ou na desesperança ou no desespero”. Cuidar da esperança, porém, não significa livrá-la dos confrontos, das tensões e suas dores, mas mantê-la em movimento, ligada à ação e à responsabilidade com o mundo. Por isso, como afirma o autor, “a esperança se manifesta na prática. Não há esperança na ‘pura espera’, isto é, na imobilidade e na paralisia. Se a meta é a

criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje” (Streck, 2010, p. 161).

O esperar confluí com o *dever-cuidar* em sonhos que emergem nos/dos/com os cotidianos escolares: um sonhar que se inicia na ação, no olhar, na presença, nas escolhas mínimas, nas práticas partilhadas, nos gestos de *dever-cuidar* que sustentam os cotidianos escolares como *espaçostempos* de criações, afetações e memórias. É nesse fluxo – sempre provisório, sempre em relação – que o *dever-cuidar* segue sendo *sentidopensadopracado*, também no sonhar e no esperar, reinventando-se *com* os cotidianos, sem promessas, sem chegadas, mantendo-se no *entre*, no meio do rio, no movimento indomável do *dever*.

6 CONSIDERAÇÃO FINAIS

Chegando ao término desta investigação, cabe apresentar, de maneira articulada, as conclusões derivadas dos capítulos precedentes. Sintetizam-se aqui não apenas os achados, mas também suas implicações para o campo dos cotidianos escolares. Trata-se, portanto, de um movimento analítico que retoma o percurso desenvolvido ao longo da dissertação, buscando evidenciar de que modo o conceito de cuidado foi sendo construído, deslocado e tensionado, bem como as contribuições que esse percurso oferece aos *praticantespensantes* dos *espaçostempos* cotidianos.

Desde o início, esta pesquisa se propôs a investigar o cuidado não como categoria estabilizada ou conceito normativo, mas como experiência vivida, relacional e situada nos cotidianos *dentrofora* da escola. Essa escolha metodológica e epistemológica implicou um afastamento deliberado de abordagens prescritivas e universalizantes, privilegiando o cuidado como processo, como devir e como prática que se constitui nos encontros, nas tensões e nas brechas do cotidiano. Tal decisão não foi apenas teórica. Ela emergiu de inquietações concretas vividas na docência, de incômodos diante de formas de escolarização que capturam a vida e de tentativas – muitas vezes frágeis – de sustentar modos outros de *estar-com* nos cotidianos escolares. Ao longo dos capítulos, essa perspectiva permitiu articular diferentes tradições teóricas – em especial as pesquisas *com* os cotidianos escolares, a fenomenologia hermenêutica e a pedagogia freireana – sem reduzi-las a uma síntese forçada, mas colocando-as em diálogo.

Cabe, neste ponto, explicitar uma escolha conceitual que atravessa toda a dissertação e que orienta a leitura retrospectiva da pesquisa: sempre que o termo ‘cuidado’ aparece ao longo da investigação, ele não é empregado como substantivo estabilizado, atributo moral ou categoria normativa, mas como expressão provisória de um movimento – *devir-cuidar*. Não se trata, portanto, de investigar ‘o’ cuidado como objeto fixo, mas de acompanhar processos pelos quais o cuidar se faz, se desfaz e se inventa nos cotidianos escolares. Essa escolha não é apenas terminológica, mas epistemológica: recusa a captura do cuidar em definições totalizantes e afirma sua condição relacional, situada e inacabada. Assim, o uso do termo cuidado, ao longo do texto, deve ser sempre lido à luz dessa recusa à substantivação, como tentativa de nomear um movimento que só existe em relação, em situação e em devir: por isso *devir-cuidar*.

A expressão e organização da dissertação se deram por meio da *pesquisa-rio*, compreendida como tática que contempla a confluência entre aspectos narrativos e analíticos

em dimensões transversais entre o ser singular, o coletivo de outros seres e o mundo. A *pesquisa-rio* não operou, portanto, como recurso estético ou metáfora ornamental, mas como forma de tornar visíveis os movimentos do *sentirpensar*, os deslocamentos conceituais e as implicações ético-poético-políticas que atravessaram esta investigação. A divisão em quatro diferentes momentos – *Nascente*, *Afluentes*, *Leito* e *Foz* – permitiu explicitar âmbitos distintos do processo investigativo, evidenciando os movimentos de aprofundamento conceitual do *devir-cuidar*.

Na *Nascente*, o cuidado apareceu como inquietação originária, vinculado às experiências iniciais que mobilizaram a pesquisa e às perguntas que emergiram do contato direto com os cotidianos escolares. Foi nesse momento que se tornou evidente que o cuidado não se apresentava como resposta, mas como questão aberta, exigindo escuta, suspensão de certezas e disposição para acompanhar processos indefiníveis. O cuidado, aqui, não se deixa capturar por definições apressadas; ele se manifesta nos afetos, nas narrativas docentes, nos gestos mínimos e nas tensões vividas no cotidiano das escolas. Esse movimento inicial também marcou profundamente minha formação ao exigir que eu revisse expectativas, abandonasse explicações prontas e aprendesse a permanecer mais tempo junto às perguntas do que às respostas.

Ao retomar esse primeiro momento nas considerações finais, torna-se possível afirmar que a *Nascente* não apenas inaugurou a pesquisa, mas delineou sua ética: pesquisar o cuidado exigiu aprender a cuidar do próprio processo investigativo, respeitando seus tempos, suas incertezas e seus limites. Esse aprendizado atravessou minha formação como educador, deslocando meu modo de compreender a docência não como aplicação de saberes prévios, mas como prática situada, atravessada por relações, afetos e decisões cotidianas que não se deixam antecipar integralmente. É a partir desse ponto que os desdobramentos seguintes da pesquisa puderam acontecer, mantendo o cuidado como fio condutor e como questão viva ao longo de todo o percurso.

Nos *Afluentes*, a *pesquisa-rio* aprofundou-se teoricamente, não como exercício de acumulação conceitual, mas como necessidade de sustentar, com rigor, a inquietação que havia emergido na *Nascente*. O cuidado, até então percebido como experiência vivida nos cotidianos escolares, exigia densidade conceitual para não se perder em descrições impressionistas ou em generalizações morais. Foi nesse movimento que o diálogo com as pesquisas *com* os cotidianos escolares, a análise histórica certeuniana, a pedagogia freireana e a fenomenologia hermenêutica tornou-se fundamental, não para estabilizar o conceito de cuidado, mas para mantê-lo em tensão criativa, fiel à complexidade do vivido.

O primeiro adensamento conceitual ocorreu no diálogo com a fenomenologia hermenêutica, que possibilitou compreender o cuidado para além de uma atitude voluntarista, moral ou técnica. O cuidado passou a ser pensado como dimensão constitutiva do existir, como modo de ser-no-mundo que antecede prescrições pedagógicas e protocolos de ação. Esse deslocamento teve impacto direto sobre minha formação enquanto educador, pois exigiu reconhecer que o cuidado não se acrescenta à prática docente como algo externo, mas já a atravessa, ainda que muitas vezes de forma não tematizada. Pensar o cuidado nesses termos tensionou expectativas de controle, eficiência e previsibilidade que frequentemente organizam o cotidiano escolar.

O diálogo com a pedagogia freireana recolocou o cuidado no campo da historicidade, da ética e da política. O cuidado, articulado às noções de inacabamento, diálogo, sonho e compromisso com a transformação do mundo, passou a ser compreendido como prática situada, inseparável das condições concretas de vida e das relações de poder que atravessam a escola. Esse encontro foi decisivo para evitar reduções psicologizantes ou despolitizadas do cuidado, reafirmando-o como gesto implicado, atravessado por escolhas e renúncias, responsabilidades e posicionamentos. Esse movimento explicitou que cuidar é sempre ato situado, que envolve tomar partido diante das formas de desumanização que atravessam os cotidianos escolares.

A análise histórica proposta por Michel de Certeau contribuiu para reinscrever o cuidado no terreno das práticas ordinárias e das *artes de fazer*. Ao compreender o cotidiano como espaço de invenção silenciosa, de táticas que operam nas frestas das estratégias institucionais, tornou-se possível ler o cuidado como prática micropolítica, muitas vezes invisível aos discursos oficiais da escola. O cuidado, nessa perspectiva, não aparece como ação heroica ou excepcional, mas como gesto mínimo que permeia o cotidiano: uma escuta que insiste, um desvio inventado. Meu olhar foi deslocado das grandes intervenções pedagógicas para a atenção às pequenas ações que fazem da escola um lugar de habitação.

As pesquisas *com* os cotidianos escolares se manifestaram como campo de ancoragem – não de fixação – para as elaborações teóricas, radicalizando, no campo educacional, as possibilidades abertas pela leitura certauniana do cuidado. Os *saberes-fazer*es narrados pelos *praticantes-pensantes* reinscreveram o cuidado nas práticas cotidianas das escolas, impedindo que ele fosse capturado por abstrações conceituais. Ao acompanhar essas narrativas, tornou-se possível compreender que o cuidado não se manifesta prioritariamente em grandes gestos ou projetos institucionais, mas nas microdecisões, nas escutas improváveis e nas resistências silenciosas que sustentam esses cotidianos. Esse movimento foi profundamente formativo, pois

exigiu deslocar o olhar da docência como função para a docência como relação, reconhecendo-me também *praticantepensante* implicado nas redes educativas.

Ao longo dos *Afluentes*, o cuidado foi sendo tensionado por diferentes autores e autoras, cada qual contribuindo para iluminar suas múltiplas dimensões – ontológica, ética, política, histórica e cotidiana. Essa travessia teórica não teve como objetivo alcançar uma definição unívoca do cuidado, mas construir um campo de inteligibilidade capaz de sustentar sua complexidade sem reduzi-lo. O efeito desse percurso foi duplo: por um lado, contribuiu para o campo dos cotidianos escolares ao oferecer uma leitura do cuidado como prática situada e relacional; por outro, produziu deslocamentos significativos em meu modo de ver e compreender os cotidianos, reorganizando modos de pensar, sentir e exercer a docência.

No *Leito da pesquisa-rio*, o cuidado passou a ser analisado em sua dimensão mais cotidiana e relacional, especialmente como afetividade e ética. As pesquisas *com* os cotidianos escolares permitiram compreender que o cuidado se manifesta nas macro e micropolíticas da escola, em especial, nos gestos mínimos, nas escolhas aparentemente banais e nas resistências silenciosas que sustentam a vida escolar para além das normativas institucionais. Esse deslocamento foi central para afirmar o cuidado como prática situada e inseparável das redes de relações que constituem os cotidianos.

Por fim, na *Foz*, o cuidado foi retomado como devir, articulado às noções de sonho, esperança e criação, sem perder de vista sua ancoragem nos cotidianos. Esse movimento não representou uma conclusão no sentido clássico, mas a explicitação de que o cuidado, tal como compreendido nesta pesquisa, permanece aberto, inacabado e em constante invenção nos cotidianos escolares.

Ao retomar esse percurso, as considerações finais não buscam apenas firmar os argumentos desenvolvidos, mas evidenciar como essa investigação contribuiu para o campo dos cotidianos escolares ao oferecer uma leitura do cuidado como experiência formativa, ética, estética, política e poética, inseparável das práticas dos sujeitos que fazem a escola acontecer. Do mesmo modo, pretende-se explicitar como esse percurso investigativo incidiu sobre a formação do/a pesquisador/a, produzindo deslocamentos em seu modo de pensar, exercer e compreender a docência.

No *Leito*, a investigação deslocou-se decisivamente para os cotidianos escolares como campo de manifestação do cuidado. Se, nos *Afluentes*, o esforço esteve voltado à sustentação teórica da inquietação inicial, aqui o cuidado passou a ser compreendido em sua dimensão mais concreta, relacional e situada, especialmente a partir das noções de afetividade e ética. As pesquisas com os cotidianos escolares mostraram que o cuidado não se apresenta como

princípio abstrato nem como valor proclamado, mas como prática que se faz nos gestos mínimos, nas escolhas aparentemente banais e nas decisões tomadas no calor da experiência. Esse deslocamento foi fundamental para reafirmar que o cuidado não pode ser pensado fora das relações que constituem os cotidianos.

Nesse momento da *pesquisa-rio*, tornou-se evidente que o cuidado emerge nas micro e macrodinâmicas cotidianas: na escuta que se prolonga quando o tempo institucional pressiona, na atenção ao estudante que insiste em permanecer à margem das expectativas normativas, dos ritmos impostos ou das classificações escolares, na decisão de sustentar um espaço de diálogo mesmo quando ele não produz resultados imediatos. As contribuições das pesquisas *com* os cotidianos escolares permitiram compreender que são essas práticas discretas – muitas vezes invisíveis aos discursos oficiais – que mantêm as escolas habitáveis. O cuidado, assim, revelou-se como prática micropolítica, atravessada por tensões, limites e resistências, mas também por invenções que escapam às lógicas de controle e padronização.

Essa compreensão teve impacto direto na forma como passei a compreender minha própria atuação como docente. O *Leito da pesquisa-rio* me exigiu reconhecer que o cuidado não se realiza apenas em momentos excepcionais ou em projetos cuidadosamente planejados, mas se produz no próprio cotidiano da sala de aula, nos corredores, nas conversas interrompidas, nas escolhas feitas sob pressão. Esse reconhecimento confirmou o deslocamento do meu olhar de uma docência orientada predominantemente por finalidades – metas, resultados, prescrições – para uma docência atenta aos sentidos e às relações que se constroem no presente. Cuidar, nesse sentido, passou a significar sustentar condições de existência nos cotidianos escolares, mesmo quando essas condições são precárias e instáveis.

A análise do cuidado como afetividade permitiu tensionar leituras romantizadas ou sentimentalizadas do termo. A afetividade, tal como compreendida nessa pesquisa, não se confunde com cordialidade ou benevolência, mas diz respeito à capacidade de ser afetado e de afetar, de implicar-se nas relações sem anulá-las ou controlá-las. Essa compreensão foi relevante para evitar que o cuidado fosse reduzido a um atributo pessoal do educador, recolocando-o como dimensão relacional e coletiva, produzida nas redes de *praticantespensantes* que constituem os cotidianos escolares. Compreendi, com isso, que cuidar não é impedir o outro da experiência sob a premissa de protegê-lo, mas acompanhá-lo em sua travessia, reconhecendo seus limites e potências.

Do ponto de vista ético, o *Leito da pesquisa-rio* evidenciou que o cuidado se manifesta como responsabilidade situada. Não se trata de uma ética abstrata ou normativa, mas de uma ética que se constrói no encontro, em cada decisão tomada diante de situações singulares que

não admitem respostas prontas. Essa compreensão reforçou a ideia de que o cuidado não pode ser prescrito ou protocolado, pois emerge sempre em contextos específicos, atravessados por relações de poder, diferenças e frequentemente por desigualdades e disputas de sentido. Reconhecer isso significou compreender que cada gesto de cuidado implica uma tomada de posição, ainda que silenciosa, diante das condições concretas dos cotidianos das escolas.

Ao longo desse percurso, tornou-se claro que o *Leito* da pesquisa consolidou uma das principais contribuições deste estudo ao campo dos cotidianos escolares: afirmar o cuidado como prática cotidiana, relacional e ética, inseparável das redes de *saberes-fazer* dos *praticantes-pensantes*. Ao mesmo tempo, esse movimento me deslocou ao me convocar a assumir o cuidado não como algo a ser adicionado à docência – um apetrecho, um equipamento ou um recurso suplementar –, mas como dimensão constitutiva do meu modo de estar nos cotidianos escolares. *Sentir-pensar* o cuidado a partir do *Leito* significou aprender a reconhecer a potência dos gestos mínimos e a importância de permanecer implicado e atento, em resistência às subordinações institucionais.

Na *Foz*, a *pesquisa-rio* desviou-se para uma compreensão de cuidado como *dever* – *dever-cuidar* –, articulado às noções de sonhar e esperar, sem perder sua ancoragem nos cotidianos escolares. Diferentemente de uma conclusão, no sentido clássico, esse movimento final não buscou encerrar o percurso investigativo, mas explicitar seus desdobramentos formativos, conceituais e ético-políticos. O cuidado, pensado como *dever-cuidar*, revelou-se inseparável do inacabamento, da abertura ao porvir e da recusa a capturas cristalizantes que pretendem estabilizar a vida escolar e seus diversos âmbitos em modelos fixados a serem replicados dentro de uma lógica de eficiência e uniformidade.

Nesse momento da pesquisa, tornou-se evidente que o cuidado não se sustenta como prática isolada nem como atributo individual, mas como movimento relacional que atravessa os cotidianos escolares em suas múltiplas dimensões. Ao articular o cuidado ao sonhar e ao esperar, foi possível compreender que essas experiências não dizem respeito a projeções idealizadas de futuro, mas a modos fáticos de sustentar a vida escolar e fazê-la acontecer diante das adversidades rumo ao amanhã esperado. O cuidado, nesse sentido, aparece como força que permite continuar, insistir e inventar, mesmo em contextos marcados por restrições, controles e esvaziamentos de sentido.

Enquanto educador, ao longo da *pesquisa-rio* fui convocado a rever concepções de docência centradas em resultados, metas e desempenhos, para reconhecer o valor formativo dos processos, das relações e dos gestos mínimos que constituem os cotidianos escolares. A *Foz* explicitou que cuidar, sonhar e esperar não são dimensões acessórias da prática educativa,

mas condições de possibilidade para que a escola se mantenha como espaço de habitação, criação e resistência.

A articulação entre o *dever-cuidar* e os cotidianos escolares permitiu afirmar que o cuidado não se realiza fora da história nem à margem das disputas que atravessam a educação. Ao contrário, ele se manifesta justamente na capacidade de sustentar relações, abrir brechas e tecer sentidos em meio às contradições do vivido. Essa compreensão reforça a contribuição desta pesquisa ao campo dos cotidianos escolares, ao expressar o cuidado na recusa tanto de sua moralização quanto sua tecnicização, reinscrevendo-o como prática ética, estética, política e poética.

Nesse movimento final, portanto, a *pesquisa-rio* evidenciou que o cuidado, quando pensado como *dever*, não aponta para um ponto de chegada, mas para a continuidade não-linear dos movimentos. A formação que emerge desse percurso não é a de um sujeito que domina um conceito, como se espera de uma pesquisa teórico-conceitual clássica, mas a de alguém que aprende a buscar ver, a permanecer atento, implicado e disponível à abertura dos acontecimentos cotidianos e ao que ainda pode acontecer nesses *espaçotempos*.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar em Revista**, n. 17, p. 53-62, 2001.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, maio, 2003.

ALVES, Nilda. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 19-36, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qxcDZZnCXWjskkF3rjdYZpy/?format=pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

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

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio.; MACHADO, Ana Maria Netto (Organizadores). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2012, p. 264-303.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. 6. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2016.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda Guimarães; FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio O. Os cotidianos–espaçostempos de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1026-1038, 2019.

ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes; CHAGAS, Claudia Chagas; MENDONÇA, Rosa. Imagens, sons e narrativas: criar conhecimentos e formar docentes. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, jan./abr. 2020: 223-246.

ALVES, Nilda (org.). **Pesquisar em educação com imagens, sons e afetos** [livro eletrônico]: *fazersentirpensar* nos cotidianos das redes educativas. – 1. ed. – Rio de Janeiro, RJ.: Ed. LABEIS/ProPEd-EDU-UERJ, 2025.

ALVES, Nilda; ROCHA, Renata; CASTRO, Maria Cecília. Além do já sabido com imagens, sons e afetos. In: ALVES, Nilda (org.). **Pesquisar em educação com imagens, sons e afetos** [livro eletrônico]: *fazersentirpensar* nos cotidianos das redes educativas. – 1. ed. – Rio de Janeiro, RJ.: Ed. LABEIS/ProPEd-EDU-UERJ, 2025.

ALVES, Nilda; MENDONÇA, Rosa Helena; OVELHA, Isadora Agueda; MALHEIROS, Talita; CERDEIRA, Maristela Petry; LEÃO, Eneida (orgs.). **Contos e outros escritos de escolas**. [livro eletrônico] – Rio de Janeiro: Ed. LBEIS/ProPed-EDU-UERJ, 2025.

ALVES, Rubem. **Por uma educação sensível**. – Jandira, SP: Principis, 2023.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente** - questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-46.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. – 9ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

BARCHI, Rodrigo. Cartas em “esperançar” como resposta a uma epístola herética: democracia, ecologias e cotidianos escolares. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 43, n. 93, p. 77-90, 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENHABIB, Seyla. **Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics**. New York: Routledge, 1992.

BOFF, Leonardo. **O cuidado essencial**: princípio de um novo ethos. *Inclusão Social*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BOFF, Leonardo. **Ética e ecoespiritualidade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BORGES-DUARTE, Irene. **Cuidado e afetividade em Heidegger e na análise existencial fenomenológica**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; NAU Editora, Lisboa: Editora Sistema Solar – chancela Documenta, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível

em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CEB_2009.05.html. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRUSTOLIN, Fabrício José. **Educação e hermenêutica**: a mediação do cuidado. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008. Disponível em: <<http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/624>>. Acesso em: 3 jun. 2025.

CABRAL, Alexandre Marques. **Heidegger e a destruição da ética**. — Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Mauad Editora, 2009.

CALDAS, Alessandra Nunes; TEIXEIRA, Eneida Leão; TOJA, Noale. Circulação científica, para além da divulgação científica. In: ALVES, Nilda (org.). **Pesquisar em educação com imagens, sons e afetos** [livro eletrônico]: *fazersentirpensar* nos cotidianos das redes educativas. — 1. ed. — Rio de Janeiro, RJ.: Ed. LBEIS/ProPEd-EDU-UERJ, 2025.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, abr. 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 jun. 2025.

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. — Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. — Petrópolis, RJ: DP *et Alii*; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/Micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650819>.

CARVALHO, Janete Magalhães; ALVES, Guimarães Nilda; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (orgs.). **Corpos, afetos e artes**: para uma educação do sensível do cotidiano escolar. — Itapiranga: Schereiben, 2025.

CASANOVA, Marco Antônio. **Existência e transitoriedade**: gênese, compreensão e terapia dos transtornos existenciais. 1. ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. — Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. — Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. — 22. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre ciência e ficção.** – 2. ed.; 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; BEZERRA, Leonardo Mendes (orgs.). **Perspectiva Ecologista de Educação: o legado reigotiano nos cotidianos aprendentes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

COSTA, Daianny. Politicidade. In: STRECK, Danilo Romeu.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** – 2ª. ed., rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação.** Porto Alegre, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525-536, set./dez. 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** – Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera; RANGEL, Leonardo; LIMA, Julia. O sentimento do mundo. In: ALVES, Nilda. **Pesquisar em educação com imagens, sons e afetos** [livro eletrônico]: *fazersentirpensar* nos cotidianos das redes educativas. – 1. ed. – Rio de Janeiro, RJ.: Ed. LABEIS/ProPEd-EDU-UERJ, 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** – Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** – Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1.** – Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** – Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura.** – 1. ed.; 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes.** Petrópolis: DP et Alii, 2008, 101-117.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, 2017. DOI: 10.22483/2177-5796.2017v19n3p529-546. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3152>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e...** Movimentos, repetições e diferenças na imanência de *uma* vida. – Curitiba: CRV, 2021a.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Fios de memórias... Sobre possibilidades de escritas de si e invenção de mundos. **Educar em Revista**, v. 37, 2021b.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SALLES, Conceição Gislaíne Nóbrega Lima de; FEITOSA, Saulo Ferreira (orgs.). **Vidas em redes e escritas de si**: outros possíveis para pensar a pesquisa com os cotidianos da Educação. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

FILHO, Aldo Victorio; ALMEIDA, Edivan Carneiro de; SILVA, Pâmela Souza da. Estética e currículo: considerações e cuidados. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes (orgs.). **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas**. – Curitiba: CRV, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). – 3ª. ed. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. – 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. – 2ª. ed. – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. – 5. ed – São Paulo, Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** – 1. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. – 1. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 68. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. – 15ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 67ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. – 34ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. – 59ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Sonho possível. In: In: STRECK, Danilo Romeu.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 2ª. ed., rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa (orgs.). **Saberes cotidianos em diálogo**. – Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: educação e ordem. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. – 50ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023, p. 7-15.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**, 2008. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2025.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. 6. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2016.

GILLIGAN, Carol. **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

GONZALES, Soler; RAMOS, Andréia Teixeira; BARCHI, Rodrigo. Ecologias e democracias: redes educativas e alternativas políticas cotidianas dos Narradores da Maré. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 3, p. 69-91, 2022.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade da transparência**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** (1927). Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas: Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INGOLD, Tim. **Linhas** – uma breve história. Petrópolis/RJ: Vozes, 2022.

KAFKA, Franz. **A Metamorfose**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva. Heidegger educador: acerca do aprender e do ensinar. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Brasília, ano 3, n. 4, p. 161-171, jan./jun. 2005.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva. **Heidegger e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Líliliana da (orgs.). **Pistas para uma cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. – Porto Alegre: Sulina, 2009.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; PENA, A. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e237202, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KUHNEN, Tânia. A. A ética do cuidado como alternativa à ética de princípios: divergências entre Carol Gilligan e Nel Noddings. **Ethic**, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 155-168, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. – 6. ed. rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. – São Paulo: n-1 edições, 2017.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. – São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início – fev., 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta.; SADALLA, Ana

Maria (Orgs.). **Psicologia e formação docente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LINCOLN, Ana Paula. A estrela da esperança. In: LOBO, Thamy; QUESADA, Aline (orgs.) **Contos da Jorge** [recurso eletrônico]: uma escola feita de histórias. – 1. ed. – Petrópolis [RJ]; DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2024.

LINS, Carla Patricia Acioli; FERRAÇO, Carlos Eduardo; BRACCHI, Daniela Nery; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de (orgs.). **Vidas em redes e escritas de si**: outros possíveis para pensar a pesquisa com os cotidianos da Educação. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

LOBO, Thamy; QUESADA, Aline (orgs.). **Contos da Jorge** [recurso eletrônico]: uma escola feita de histórias. – 1. ed. – Petrópolis [RJ]; DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2024.

MADEIRA, Carla. **Tudo é rio**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2021.

MÃE, Valter Hugo. **O filho de mil homens**. – São Paulo – Cosac Naify, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** – São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Alessandra da Silva Rezende Souza. In TEIXEIRA, Eneida Leão; TOJA, Noale (orgs.). **Contos de escolas** [livro eletrônico]: memória de acontecimentos escolares envolvendo artefatos culturais curriculares. – Rio de Janeiro: Ed. LBEIS/ProPED-EDU-UERJ, 2025.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELLO, Fernanda Cavalcanti; CONCEIÇÃO, Rafaela Rodrigues da; TEIXEIRA, Roberta Guimarães; GREGORIO, Talita dos Santos Malheiros; LOBO, Thamy. Audiovisualizar e literaturizar as ciências, Narrativas de vidas para criar com os cotidianos. In: ALVES, Nilda (org.). **Pesquisar em educação com imagens, sons e afetos** [livro eletrônico]: *fazersentirpensar* nos cotidianos das redes educativas. – 1. ed. – Rio de Janeiro, RJ.: Ed. LBEIS/ProPed-EDU-UERJ, 2025.

MELLO, Thiago de. Poesia. In: STRECK, Danilo Romeu.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 2ª. ed., rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MENDONÇA, Samuel; LEANDRO, Kelly Cristina. Conflito no ambiente escolar e o cuidado de si em Michel Foucault. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/download/11349/8959/87453>. Acesso em: 3 jun. 2025.

NASCIMENTO, Crisóstomo Lima do. **Cuidado e educação**: uma abordagem fenomenológico-hermenêutica. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Via Verita, 2019.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NODDINGS, Nel. **Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education**. Berkeley: University of California Press, 1984.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; REIS, Vinícius. Currículos fabulados, gênero encenado e a audiovisualização da ciência. In: 12º SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO – LUGARES DE FALA: DIREITOS, DIVERSIDADES, AFETOS. **Anais...** Florianópolis, UFSC, julho de 2021.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas para uma cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. – Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas para uma cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. – Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEIXOTO, Leonardo Ferreira; RODRIGUES, Márcia Costa; CASTRO, Maria Cecília de Souza; NEPOMUCENO, Mikelly Simões. In: ALVES, Nilda (org.). **Pesquisar em educação com imagens, sons e afetos** [livro eletrônico]: *fazersentirpensar* nos cotidianos das redes educativas. – 1. ed. – Rio de Janeiro, RJ.: Ed. LABEIS/ProPEd-EDU-UERJ, 2025.

O FILHO DE MIL HOMENS. Direção: Daniel Rezende, 2025. Produção: Biônica Filmes; Barry Company, Netflix. Disponível em: Netflix. Acesso em: 28 out. 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP *et* Alii, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. *Momento – Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 33–50, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6108>. Acesso em: 15 jun. 2025.

OVELHA, Izadora Agueda; RODRIGUES, Juliana; CERDEIRA, Maristela Petry. Potência do falso nos cotidianos, com imagens e sons e afetos: criando fabulações (im)possíveis. In: ALVES, Nilda (org.). **Pesquisar em educação com imagens, sons e afetos** [livro eletrônico]: *fazersentirpensar* nos cotidianos das redes educativas. – 1. ed. – Rio de Janeiro, RJ.: Ed. LABEIS/ProPEd-EDU-UERJ, 2025.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas para uma cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. – Porto Alegre: Sulina, 2009.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. – São Paulo: Martin Claret, 2022.

POMPÉIA, João Augusto; SAPIENZA, Bilê Tatit. **Na presença do sentido: uma aproximação fenomenológica a questões existenciais básicas** – 2. ed., 6. reimpr. – São Paulo: EDUC; ABD, 2018.

REDIN, Marita Martins. Estética. In: STRECK, Danilo Romeu.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 2ª. ed., rev. Amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

REIS, Liduvina. In. TEIXEIRA, Eneida Leão; TOJA, Noale (orgs.). **Contos de escolas** [livro eletrônico]: memória de acontecimentos escolares envolvendo artefatos culturais curriculares. – Rio de Janeiro: Ed. LABEIS/ProPED-EDU-UERJ, 2025.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** – 2. ed. – Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2023.

ROMAGUERA, Alda; JORDÃO, Eduardo; FERRAZ, Elen; SPEGLICH, Érica; SOARES, Hércules; TRANQUILIN-SILVA, Josefina; TANAKA, Mauro; SARTI, Silvana; AVERSIM, Tânia. Escovar Futuros: breves gestos para adiar o fim do mundo. In: LEMOS, Flávia *et al.* (orgs.) **Encontros de Michel Foucault com Gilles Deleuze e Félix Guattari: governamentalidades, arqueogenealogias e cartografias**. – Curitiba: CRV, 2022.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. – Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo Romeu.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 2ª. ed., rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAINT- EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. – Barueri: Garnier, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Selma Ferro dos. Aquele olhar inesquecível. In: ALVES, Nilda; MENDONÇA, Rosa Helena; OVELHA, Isadora Agueda; MALHEIROS, Talita; CERDEIRA, Maristela Petry; LEÃO, Eneida (orgs.). **Contos e outros escritos de escolas**. [livro eletrônico] – Rio de Janeiro: Ed. LABEIS/ProPed-EDU-UERJ, 2025.

SANTOS, Vinícius Ferreira dos; CRUZ, Marcos Vinícius da. Cuidado e coexistência: diálogos entre os saberes ancestrais e a fenomenologia hermenêutica. **Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia**, v. 13, n. 2, p. 146-165, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. – Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. – Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SILVA, Isaias da. Trajetórias tecidas no tempo: escrituras poéticas de resistência e esperança no ato de pesquisar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; SALLES, Conceição Gislaíne

Nóbrega Lima de; FEITOSA, Saulo Ferreira (orgs.). **Vidas em redes e escritas de si:** outros possíveis para pensar a pesquisa com os cotidianos da Educação – Vol. 1. – São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Sabedoria e ética para "salvar a própria pele". **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 110, p. 57–71, jan. 2010.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Pesquisas com os Cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 38, n. 3, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/22829>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STRECK, Danilo Romeu. Esperança. In: STRECK, Danilo Romeu.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 2ª. ed., rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TABACOW, Luiz Samuel. **Por dentro do cérebro do aprendiz:** uma nova abordagem do processo educacional com neurociência cognitiva: um guia para pais e educadores. 1. ed. Sorocaba: O Clássico, 2007.

TEIXEIRA, Eneida Leão; TOJA, Noale (orgs.). **Contos de escolas** [livro eletrônico]: memória de acontecimentos escolares envolvendo artefatos culturais curriculares. – Rio de Janeiro: Ed. LABEIS/ProPED-EDU-UERJ, 2025.

TOJA, Noale; MORAIS, Maria; ROMAGNOLI, Lucia Teresa. Conversas e “cineconversas”, modos de pesquisar com os cotidianos. In: ALVES, Nilda (org.). **Pesquisar em educação com imagens, sons e afetos** [livro eletrônico]: *fazersentirpensar* nos cotidianos das redes educativas. – 1. ed. – Rio de Janeiro, RJ.: Ed. LABEIS/ProPED-EDU-UERJ, 2025.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Ética. In: STRECK, Danilo Romeu.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 2ª. ed., rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TRONTO, Joan Claire. **Moral boundaries:** A political argument for an ethic of care. New York: Routledge, 1993.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade:** niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. – Lisboa: Edições 70, 1981.

ZAZZO, René. Introdução. In: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. – Lisboa: Edições 70, 1981.