

# AS ARTES DE DIZER: NARRATIVAS E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NOS/DOS/COM/OS COTIDIANOS ESCOLARES, ESPAÇO VIVIDO E CURRÍCULO<sup>1</sup>

■ SILVIA LETÍCIA COSTA PEREIRA CORREIA

 <https://orcid.org/0000-0002-9018-2340>

Universidade do Estado da Bahia

■ NATANAEL REIS BOMFIM

 <https://orcid.org/0000-0002-5122-9820>

Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

O artigo busca analisar as possíveis relações tecidas entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de *sentidosproduçõessignificações* de professoras, articuladas nas práticas cotidianas na escola. Participaram do estudo cinco professoras de uma escola da rede pública municipal de ensino de Salvador (BA), atuantes no Ensino Fundamental I. Com opção fenomenológica, em que vivências e experiências são basilares, destacamos uma metodologia que utiliza as narrativas das docentes tanto em momentos informais quanto no grupo focal. Os dados produzidos nos permitiram o acesso a uma história não documentada, de onde emergem conhecimentos do senso comum tributários das Representações Sociais do Espaço Vivido, entendidos como conhecimentos práticos que reformulam os currículos praticados nas escolas e que reitera o entendimento do currículo como redes de conhecimentos e expressão da vida cotidiana.

**Palavras-chave:** Cotidianos escolares. Currículos praticados. Espaço vivido.

## ABSTRACT

### THE ARTS OF SAYING: NARRATIVES AND EXPERIENCES OF TEACHERS IN/OF/WITH EVERYDAY SCHOOL DAY, LIVING SPACE AND CURRICULUM

The article seeks to analyze the possible relationships that are woven between common sense knowledge and school knowledge, consider-

<sup>1</sup> O artigo é um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Representações sociais e cotidiano escolar: metáforas no/do/com/o espaço vivido e sua tessitura com o currículo praticado” (2020), do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

ing the networks of creation, interpretation and attribution of teachers, articulated in everyday practices at school. The study included five teachers from a school in the municipal public education network in Salvador/BA, working in elementary school I. With a phenomenological option, in which experiences are fundamental, we highlight a methodology that uses the teachers' narratives both in moments informal and in the focus group. The data produced allowed us access to an undocumented history, from which common sense knowledge emerges from the Social Representations of Lived Space, understood as practical knowledge that reformulates the curricula practiced in schools and that reiterates the understanding of the curriculum as networks of knowledge and expression of everyday life.

**Keywords:** School Daily Life. Curricula Practiced. Living Space.

## RESUMEN

### LAS ARTES DE DECIR: NARRATIVAS Y EXPERIENCIAS DE DOCENTES EN/DE/CON LA DÍA ESCOLAR, EL ESPACIO VIVA Y EL CURRÍCULO

El artículo busca analizar las posibles relaciones que se tejen entre el conocimiento del sentido común y el conocimiento escolar, considerando las redes de creación, interpretación y atribución de los docentes, articuladas en las prácticas cotidianas en la escuela. El estudio incluyó a cinco profesores de una escuela de la red de educación pública municipal de Salvador/BA, que actúan en la escuela primaria I. Con una opción fenomenológica, en la que las experiencias son fundamentales, destacamos una metodología que utiliza las narrativas de los profesores tanto en momentos informales y en el grupo focal. Los datos producidos permitieron acceder a una historia indocumentada, de la cual emerge conocimiento de sentido común a partir de las Representaciones Sociales del Espacio Vivido, entendido como conocimiento práctico que reformula los currículos practicados en las escuelas y que reitera la comprensión del currículo como redes de conocimiento y expresión de la vida cotidiana.

**Palabras clave:** Vida Cotidiana Escolar. Currículo Practicados. Espacio Vivido.

## Introdução

Nesta produção, propomo-nos a analisar as possíveis relações tecidas entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de *sentidosproduçõessignificações*<sup>2</sup> de professoras, articuladas nas práticas cotidianas na escola. Consideramos o processo social de construção e apropriação do espaço pelos sujeitos, considerando que a leitura e interpretação do espaço vivido pelos atores sociais são de fundamental importância para sua autonomia e cidadania. Entendemos que a escola, por estar ancorada no lugar, pode se constituir, como sugere Garais (2005, p. 27-28), em “[...] patrimônio cultural [imaterial], constituído no espaço e que representa, em última análise, sua história construída no tempo”.

Os elementos constitutivos do lugar enquanto espaço vivido, elaborados por seus habitantes em um dado tempo, traduzem-se em práticas cotidianas, saberes, experiências sendo que as conexões e as tramas das relações estabelecidas, desenvolvidas no espaço vivido do bairro, podem potencialmente dialogar com o currículo escolar. Esse ponto específico faz referência a uma convergência dos conhecimentos do senso comum oriundos das representações sociais do espaço e dos conhecimentos escolares para o currículo praticado<sup>3</sup> (Oliveira, 2003), o que, por sua vez, reporta às práticas cotidianas concretas. Dessa maneira, os cotidianos tornam-se lócus privilegiados da discussão curricular. Isso incorre na crença de

pensar os sujeitos como praticantes<sup>4</sup> (Certeau, 2014) legítimos e autorais capazes de intervir na realidade social.

Vale dizer que nesta construção o currículo é entendido como redes de conhecimentos, fazeres produzidos e compartilhados pelos praticantes nos cotidianos escolares que experimentam de diferentes modos, os múltiplos *espaçostempos* (Alves, 2002) nas escolas e fora delas. O conceito de espaço vivido está centrado nos pressupostos da Geografia Humanista, que o aborda como “palco” onde as práticas sociais se efetivam, sendo “uma pausa no movimento” (Tuan, 1983 p. 153), impregnado de afetividade, valor e significados próprios, gerados pela vivência e percepção dos atores sociais. Tem caráter sociogeográfico e contém as práticas cotidianas. Consideramos os cotidianos como “[...] aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha)” (Certeau, 2014, p. 31). Nesse sentido, o espaço vivido é o lócus onde são articuladas as experiências e vivências do espaço, onde se revela a visão humana acerca do mundo – ou a experiência conceitualizada –, assim como os cotidianos se processam.

Essas ideias suscitam uma visão prospectiva e positiva acerca dos cotidianos escolares, sendo que a partir da problematização das práticas, das criações e invenções traduzidas nas artes de fazer de alunos e professoras, enfatizamos as criações do processo educativo

2 Esta escrita é inspirada nas ideias de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Currículos, Redes Educativas e Imagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), fazendo alusão à tentativa de superação da dicotomia que se tornou própria de alguns termos.

3 Outros autores compartilham desse entendimento, porém utilizam nomenclaturas diversas, tais como “currículo em redes” (Alves, 2001), “currículo realizado” (Ferraço, 2007), “currículo experienciado” (Sales, 2013).

4 Este termo, que será usado ao longo do texto, faz referência à ideia certuniana relacionada às criações, produções e invenções dos atores sociais que colocam em movimento os cotidianos. De modo instituinte, emergem maneiras de fazer, de pensar, criando-se estilos de ação. Logo, o cerne está no uso que os praticantes do cotidiano fazem com o que lhes é proposto. Nessa acepção, existe certa “rebeldia”, pois os cotidianos funcionam de modo anárquico, não se deixando “[...] dominar por normas e regulamentos formais, exatamente porque as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas no seu ‘como’” (Alves; Oliveira, 2005, p. 86).

considerando “a refutação das teses comuns sobre a passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos”, como nos diz Certeau (2014, p. 26). E, dessa forma, “resta então, encontrar o meio para ‘distinguir maneiras de fazer’, de pensar ‘estilos de ação’, ou seja, fazer a teoria das práticas” (Certeau, 2014, p. 19), destacando as vicissitudes do processo educativo. E, ao invés de apontar o erro ou a lacuna existente, enaltecer o como e por que tem sido feito tais realizações. Além disso, implica uma relação do processo formativo educacional formal com a apropriação do espaço vivido pelos praticantes, o que significa pensar, refletir e agir no espaço geográfico. Essa relação entre pensamento e ação está vinculada, entranhada nas práticas sociais cotidianas e também tem estreita relação com a sustentabilidade cultural, social e política.

Seguindo a recomendação de Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 21), quando dizem que “[...] aproximar-se da escola com a ideia de ‘vida cotidiana’ significa algo mais que ‘chegar a observar’ o que ali ocorre diariamente” e, desse modo, olhar, apenas, não é suficiente, a postura epistemológica adotada convida, em função também da própria intencionalidade do estudo, a uma abordagem de base fenomenológica em que “vivências” e “experiências” são palavras-chave para a constituição da metodologia. Desse modo, tornou-se central a compreensão das intenções e significações que os seres humanos colocam nas suas próprias ações em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem (Amado, 2014).

Com base nesse entendimento, enfatizamos que pesquisar com os cotidianos requer ir além do que somente observar o que se passa, o que acontece, ou como nos diz Alves (2008, p. 44) “[...] nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar”. A autora sugere, assim, que o pesquisador com o cotidiano se aproprie de

um movimento de pesquisa denominado por ela de sentimento de mundo, em que a autora faz referência à impossibilidade de exercitar a objetividade e o distanciamento científico do pesquisador. Ao fazer pesquisa, portanto, é necessário que o pesquisador trilhe caminhos e pulule outras lógicas, mergulhando com todos os sentidos na investigação proposta. Considerando o entendimento dos cotidianos como subversões, valeram-se os pesquisadores implicados neste estudo de uma variedade de percepções – visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa –, que indica a necessidade de interpretações diversas para além do que está posto ou dito.

Afirmamos, de acordo com o entendimento de Alves e Garcia (2000, p. 6), que “[...] não há outra maneira de entender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que nelas estamos inteiramente mergulhadas, correndo todos os perigos daí decorrentes, o que nos obriga a identificar e criticar sempre os nossos inúmeros e impensados limites”. Assim, ouvimos e participamos de atividades com a comunidade, sentimos o sabor da merenda oferecida aos alunos, caminhamos pelo bairro, conversamos com as professoras, com as mães, pais, alunos e moradores. Nesse sentido, as ruas do bairro, as casas, as escolas, o comércio, entre outros que compõem a rede de conhecimentos, vivências e experiências de alunos e professoras, tornam-se lócus, não de estudo, mas de informação que servem à produção do conhecimento construído com a pesquisa.

Logo, por estarmos mergulhados no estudo, como pesquisadores, entendemos nossos limites e reconhecemos que somos um fio que também integra a rede de conhecimentos produzida. Dessa forma, foi fundamental o engajamento, implicação e inspiração resultantes de um mergulho feito no e com os cotidianos com nossas tantas andanças e experiências que nos formam, conformam e transformam.

## Trilhando caminhos possíveis com a pesquisa

As narrativas das professoras e os relatos produzidos e compartilhados por elas são tributários de suas experiências e vivências docentes com o espaço escolar e com o espaço do bairro. Nesse sentido, utilizar suas narrativas como instrumento de (auto)formação, de pesquisa e de intervenção, no contexto da educação básica e superior (Souza, 2008), é recorrer ao arcabouço teórico e metodológico, como de fundamental importância para se entender questões fundantes do processo formativo dessas praticantes, que também são participantes da pesquisa, pensantes e produtoras de conhecimento.

Para a produção dos relatos, aproveitamos diversos momentos na escola, desde as conversas informais de descontração até momentos mais formais como conselho de classe e encontros pedagógicos, além da realização do grupo focal com as professoras, sendo que este último está mais destacado neste artigo. Para a realização do grupo focal, foram utilizados os mapas afetivos dos alunos, como disparadores da discussão. Vale dizer que os mapas afetivos integraram a primeira etapa da pesquisa. Sua finalidade foi a de investigar os afetos dos alunos em relação ao ambiente, às sensações, às emoções e aos sentimentos, como parte inerente a uma linguagem interior (Bomfim, 2010), que corroborou no processo de apreensão do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, desvelada pela cartografia afetiva, sentimentos e metáforas no/do espaço vivido. Os mapas afetivos, como instrumentos metodológicos da pesquisa, foram aplicados e construídos com alunos e alunas a partir de proposta feita pelos pesquisadores responsáveis pelo estudo.

Os questionamentos feitos ao grupo de professoras foram acerca do “como” as expe-

riências e vivências dos alunos, entendidos como saberes situados no senso comum, estão presentes na escola, além de abordar sobre a influência do espaço vivido na escola e nas aulas. Isso desencadeou uma discussão que apresentou grande riqueza. A técnica da entrevista com grupo focal, segundo Morgan (1997), é um dispositivo de pesquisa que utiliza interações grupais ao discutir um determinado tópico sugerido. Para Veiga e Gondim (2001), é um recurso de pesquisa que tem a finalidade de compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. Assim, a entrevista com grupo focal é desenvolvida para obter manifestações discursivas que auxiliam de maneira contundente no entendimento do objeto de estudo investigado. A técnica do grupo focal pressupõe uma atividade coletiva, moderada por um entrevistador, em que são discutidos tópicos ou temáticas específicas e diretivas, colocadas em pauta.

As narrativas derivadas do grupo focal certamente apresentam um forte imbricamento com o processo de formação das docentes. Daí podemos dizer que são também narrativas de formação que consideram suas experiências e vivências com os diferentes cotidianos escolares, a partir de uma reflexão acerca das relações evidenciadas nas práticas espaciais com o bairro. A opção metodológica pelas narrativas de formação, circunscritas nas pesquisas (auto)biográficas, está consoante ao caráter subversivo do conceito de cotidianos na perspectiva certuniana. Isso porque as narrativas constituem outra lógica, outra forma de pensar a formação docente e as próprias pesquisas acadêmicas, uma vez que considera, segundo Souza e Meireles (2018, p. 286) “[...] a possibilidade de colocar-se em um processo de escuta e de partilha de conhecimentos e histórias sobre o vivido, que revela saberes tácitos ou experienciais, mediante dispositivos de meta-

cognição ou metarreflexão de conhecimentos construídos sobre si e sobre a própria vida-formação-profissão”. Esses autores afirmam ainda que

as pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação [...], de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo. Sendo assim, as múltiplas formas de expressão do ato narrativo (escrita, oral, imagética, digital) revelam e desvelam ações cotidianas, [...], demarcando os movimentos propulsores das experiências, das histórias individuais e coletivas [...]. Destaca-se nesse ínterim, as diversas maneiras de como os sujeitos narram a vida, significando-a através das marcas formadoras e dos sentidos que lhe são atribuídos, quando elaboram e partilham suas histórias (Souza; Meireles, 2018, p. 285).

Participaram do grupo focal cinco professoras de uma escola municipal da rede pública de ensino da cidade de Salvador (BA). Partimos do entendimento de que elas têm nomes, gostos, preferências, sentimentos, uma história etc. e que, através de suas práticas cotidianas e suas redes de conhecimentos, auxiliaram na construção dos dados do estudo. Para realizar a caracterização das professoras pedimos que elas se apresentassem no âmbito da pesquisa, a partir do que julgavam relevante, considerando suas narrativas sobre si e sobre os espaços vividos e por elas experienciados. Essa opção converge para a crença de que estamos trabalhando com praticantes dos cotidianos e que também o são na e com a pesquisa.

A professora Aparecida<sup>5</sup> já tem mais de 25 anos atuando em escolas municipais da capital baiana. Só no bairro da Engomadeira, ela

5 Com a anuência das professoras e em consonância com os pressupostos epistemológicos do estudo, seus nomes foram mantidos.

trabalha há 15 anos. Foi gestora em outras escolas e constantemente é convidada para exercer esse cargo em outras unidades, mas diz que se sente bem no bairro, pois conhece a comunidade e já está entrosada. Cida, como é chamada na escola pelos alunos, colegas, pais e funcionários, define-se como uma pedagoga que gosta do que faz e que trabalha sem medir dificuldades para pôr em prática um plano com sua turma. A outra professora é Ednalva. Ela chegou à escola no ano de 2012, embora já trabalhasse no bairro da Engomadeira há 15 anos, em uma escola que foi extinta. Professora Nalva se define como sendo “*uma simples profissional com a missão interessante e difícil de ser cidadã e ajudar o outro a crescer como cidadão*”. Ela prefere atuar com os alunos maiores porque, segundo ela, não sabe lidar com crianças pequenas. Como ela mesma afirma, “*me preocupo com os resultados do meu trabalho, tanto positivos quanto negativos*”.

A professora mais nova do grupo é Regis Glauciane, chamada por todos de Gláucia. Ela trabalha há sete anos no município de Salvador, na escola e no bairro. Mostra-se muito atenta e interessada por questões políticas, sobretudo as de gênero, temática à qual se dedica a estudar. Ela se define como uma professora em constante processo de formação e isso, segundo ela, perpassa pela auto-crítica, pela autoavaliação e avaliação de seus pares. A professora Jaira foi vice-gestora por dez anos. Atualmente, atua como coordenadora pedagógica no turno matutino e professora no vespertino. Ela se autointitula “*compromissada*” e afirma ter preocupação para que seus alunos aprendam e alcancem, pelo menos, o mínimo exigido no ano de escolarização em que estão. Essa professora nos conta que no início de carreira se sentia realizada e atualmente está frustrada com a profissão, “*exausta pelo excesso de obrigações que são delegadas indevidamente, ausência de respeito da socie-*

*dade e da própria categoria*". Por fim, temos a pró Carol, que atua há mais de dez anos na escola. Ao contrário das demais, ela tem uma carga horária de 20 horas. Assim como Nalva, ela prefere trabalhar com os alunos maiores por terem mais autonomia. Caroline se autodefine como uma professora em constante transformação, adaptação, pois, segundo ela, "cada turma, cada ano exige algo diferente".

As narrativas explicitadas a seguir incluem relatos de espaços ocorridos em situações dentro da escola e que nos remetem às práticas de espaço dos praticantes com a pesquisa. Apresentamos alguns registros de relatos produzidos durante a realização do grupo focal: são as "artes de dizer", evidenciadas nas narrativas, experiências e vivências de professoras no/do/com os cotidianos escolares sobre o espaço vivido.

## As artes de dizer: os relatos de espaço

O grupo focal, previamente agendado com as professoras, foi realizado na sala 2 da escola, numa tarde de sexta-feira do mês de agosto de 2019. Estavam presentes as professoras Carol, Jaira, Nalva, Regis e Cida. Inicialmente, retomamos sobre as questões da pesquisa, comentamos sobre o andamento do estudo, o trabalho que foi desenvolvido com os alunos na primeira etapa da investigação. Também falamos sobre o grupo focal, sua dinâmica e a condução da atividade, lembrando às professoras presentes que cada contribuição era extremamente importante, sendo que a intenção era reunir informações e conhecer as opiniões do grupo acerca de uma dada temática, levantando aspectos diversos da questão com base nas trocas de ideias.

No primeiro momento da atividade, foi proposta a seguinte questão para nortear a discussão: "como as experiências e vivências

dos alunos, saberes situados no senso comum, estão presentes na escola?". A professora Jaira iniciou a discussão, afirmando:

*Os alunos expressam suas experiências e vivências através de perguntas, colocações feitas durante as aulas e quando faço perguntas sobre o conhecimento deles acerca de lugares, pessoas, objetos, substâncias etc. Suas respostas mostram que eles têm pouco conhecimento científico, pois as explicações aparecem com base no que ouviu em diversos lugares: em casa, na igreja, conclusões próprias.*

A fala da professora nos leva a inferir que os conhecimentos do senso comum, geralmente, são a primeira referência que se apresenta aos alunos. Acreditamos que esses conhecimentos estão relacionados ao que Gohn (2006) denomina de educação informal – referente aos processos de socialização dos sujeitos, carregado de valores e culturas próprios, de pertencimento, sentimentos, podendo ocorrer em diferentes espaços sociais.

Seguindo com o grupo focal, a professora Jaira cita, como exemplo, o aluno Z que estudou na escola na turma da professora Regis. Este, como narrado pela professora, é um aluno que tem dificuldade de aprendizagem e está em distorção idade-série: o aluno não sabe fazer contas, não lê e não escreve formalmente, mas trabalha numa banca do Centro de Abastecimento da Bahia (Ceasa) e é responsável por dar troco aos clientes. "Se você buscar, continua a professora, pedir que o aluno te explique como faz a conta dentro de um modelo matemático, certamente ele não saberá explicar. Mas ele criou estratégias para operar com aquela conta, a partir de sua experiência de atuação na Ceasa".

Corroborando com esse exemplo dado, utilizamos as palavras de Libâneo (2010), para quem a educação informal refere-se a práticas educativas que acontecem de forma difusa e dispersa, que ocorrem nos processos de aqui-

sição de saberes e modos de ação de maneira não intencional e não institucionalizada. E, por ser assim, a educação informal também está relacionada à educação não escolar, que de acordo com o entendimento de Severo (2015), refere-se a ações educativas que prolongam tempos e espaços formativos, organizados em função das necessidades que emanam no contexto do sujeito aprendente e de sua comunidade, remetendo a uma proposta de educação mais dinâmica, processual que acompanha o desenvolvimento de vida das pessoas.

Sobre a questão norteadora lançada para discussão, a professora Nalva corrobora com o que foi dito pela colega e nos conta que

*Os alunos chegam com alguns pontos de vista que contrapõem com o saber sistematizado em sala de aula dificultando ultrapassar o senso comum e desconstruir. Como exemplo, ela cita uma aula sobre o aparelho reprodutor em que um dos alunos questiona se tem problema em transar menstruada.*

As falas e colocações revelam os saberes do senso comum como contraposição ao conhecimento científico, mencionando a dificuldade de ultrapassar os conhecimentos práticos, pois estes estão enraizados, corporificados e isso dificulta de certa forma sua reificação. A docente continua dizendo que essa pergunta foi feita por um dos alunos presentes e que daí outros colegas falaram, “*mas não pode comer tal alimento nem ir à praia*”. Então, para ela, é difícil demover algumas ideias construídas em âmbitos diversos e isso interfere no conhecimento trabalhado pela escola. Segundo Spink (1993, p. 306), “[...] ao trabalharmos com o senso comum, não nos cabe catalogar os conteúdos em busca do estável e do consensual, porque eles são essencialmente heterogêneos”.

Para Carol, “*na sala de aula, a todo o momento em que vamos tratar de algum tema, usamos da ferramenta de exemplos do cotidiano para mostrar a aplicabilidade do assunto*”.

Cida complementa a fala da colega, dizendo que “*eles trazem espontaneamente o relato dos fatos. A sala de aula tem essa magia*”. Para Regis, as experiências e vivências dos alunos estão presentes na escola:

*Os saberes são sempre situados e localizados, assim como o conhecimento, nossas análises... Partimos sempre de um ponto de vista e, enquanto tal é situado. Assim, os(as) alunos(as) trazem consigo experiências e saberes de suas vivências, que se ampliam nas trocas recíprocas. A escola é um espaço de construção coletivo-subjetiva, é um aglomerado de vivências e experiências acumuladas, produzindo novos saberes. É um espaço resignificativo e extensivo também. De modo que não há separação, nem uma linha divisória que marcam e distanciam os saberes do senso comum produzidos fora e/ou dentro da escola. Os saberes se movimentam com os sujeitos, não são ‘descorporificados’, sempre estarão presentes neste espaço, manifestados nas linguagens/comunicação, nos gestos, nos discursos espontâneos ou provocados/suscitados, nas brincadeiras, nas pinturas ou qualquer risco, nos momentos recreativos, nas discussões científicas, enfim, estará presente quanto mais, se investigue ou queremos ver. Ao chegarem à escola, todas suas construções os(as) acompanham.*

Destacamos na fala da professora Regis, o trecho acima em negrito e ressaltamos a impossibilidade de dissociar esses conhecimentos e essas relações, pois os conhecimentos do senso comum são corporificados, como já mencionado. Significa dizer que são inerentes à natureza humana, existindo uma relação entre corpo e lugar. O corpo é abrigo da singularidade, o instrumento através do qual os praticantes se materializam no espaço vivido construindo uma intersecção entre a sua história e a história do lugar. Assim é que Chaveiro (2014, p. 250) afirma não ser possível “[...] haver existência do corpo e da vida sem o espaço e os seus componentes, como não é possível existir espaço, lugar [...] ou outro atributo



que permite a ação humana, sem a experiência do corpo”.

Com o corpo, agimos no espaço vivido, intervimos nos impregnando das marcas de nossas descobertas. O que queremos dizer é que não se pode separar o que conhecemos, o que sabemos de nós mesmos. Conhecimentos que extrapolam a objetividade e estão assinalados no *corpomentesentimento* dos praticantes com o espaço que edificam suas “teias de significados e criam, efetivamente, a realidade” (Spink, 1993, p. 303). Todas as experiências que temos no espaço vivido nos deixam marcas que nos aproximam ou nos distanciam, ampliam as possibilidades, nos inserindo em redes de *sentidosproduçõesignificações*, em redes de conhecimentos tecidas cotidianamente através de interações, compartilhamentos, conflitos, entre outros. Para Alves (2001, p. 59), “[...] nessas trocas, conhecimentos são passados, criados e produzidos sem que ninguém perceba” até porque esses conhecimentos emergem, muitas vezes, de dentro da escola, de forma silenciosa, invisível, pouco perceptível e por isso, não compreendido no contexto da *aprendizagemensino* nos cotidianos escolares.

No segundo momento do grupo focal, foram apresentados às docentes os mapas afetivos construídos pelos alunos na primeira etapa da pesquisa. Estes serviram como disparadores da discussão em que as professoras conversaram a partir do que foi esboçado pelos alunos em suas criações. Questionamos sobre a influência do espaço vivido dentro da escola, nas aulas. A discussão foi iniciada por Cida, que disse que o bairro tem uma geografia complicada e os meninos e meninas “*sobem muito*” até chegar à escola. Outra professora, Ednalva, fez a seguinte narrativa:

*A geografia do bairro influencia diretamente em várias questões. O livro didático mesmo e os materiais da escola, eles [os alunos] reclamam muito que sobem muita ladeira. Ou dizem que*

*esqueceram ou não querem trazer por que pesa muito na mochila, eles andam muito... Eu tenho alunos que moram longe da Escola. Já vi mãe dizendo assim: ‘pró você libera, porque eu sei que a sala de um vai sair mais cedo e eu levo dois de salas diferentes. A senhora libera?’ Por que vai ter que subir e descer novamente com esse menino? Essa distância até a escola já chegam exaustos.*

A professora Aparecida complementa a fala da colega, afirmando que os alunos

*Chegam desmotivados e isso influencia na autoestima por vezes influenciando nas escolhas também. Muitos dizem ‘meu irmão tem isso, tem aquilo, e não precisou estudar’, até porque, para os alunos, existem outras formas de ganhar dinheiro, como muito deles dizem.*

A partir desses relatos, seguiram-se outros, aos quais as professoras atribuíram o cansaço dos alunos em sala, às subidas e descidas no bairro. Como fizeram questão de ressaltar durante a conversa, a própria topografia do bairro da Engomadeira interfere no andamento das atividades pelas crianças, considerando o percurso feito até à unidade escolar. A professora Carol continua com as colocações feitas afirmando que “*outra coisa é a conservação do material escolar... Por mais que a gente tente trabalhar isso em sala de aula e esse ano eu tenho tentado muito essa coisa da conservação dos livros e tal, mesmo assim eles não conseguem ter uma conservação adequada dos livros*”. Então foi perguntado pelos pesquisadores “*mas você atribui isso a que?*”. Ao que segue o seguinte diálogo entre as professoras:

*Olha, só. Em alguns casos nesses anos, quando é época de chuva, por exemplo, eles falam que em casa molhou. Eles não entram em detalhes, mas eu imagino que deve ter goteira dentro de casa. Não é no caminho. A grande maioria sempre se queixa que é em casa que o livro, o caderno, se estraga em casa (Professora Carol).*

*Eles dizem muito que a caixa lascou... Tem menino que fala muito da caixa. Dentro de algum*

*lugar ou móvel, não sei, tem uma caixa e que veio alguém e colocou roupa por cima e lascou. É uma caixa pra todo mundo (Professora Cida).*

*E tem também o empréstimo. Eles usam o mesmo caderno em turnos diferentes. Um dos meus alunos ficou com vergonha de me falar, mas quando choveu bastante a mãe veio me dizer que a casa encheu e molhou os livros. Encheu mesmo. A casa virou uma lagoa. Então isso que Carol falou é verdade. A dinâmica das moradias, a estrutura geográfica do bairro, tem fortes implicações na escola, no andamento das atividades (Professora Nalva).*

Outro ponto abordado pelas professoras no grupo focal foi acerca das relações existentes no bairro como as relações familiares, de vizinhança. Foi a professora Ednalva quem chamou atenção para um dos mapas afetivos construídos que fazia menção à questão da solidariedade. Nalva diz que vê muito isso no bairro, pois “*um ajuda o outro*”. Ao que Cida complementou dizendo que, para ela, parece muito com a dinâmica existente na zona rural: “*muita gente se conhece assim: fulana irmã de cicrana que estudou aqui na escola e é tia de beltrano e assim por diante*”. A professora Jaira diz que também tem a percepção de que “*tem sempre a referência de alguém, seu nome, sobrenome...*”. Cida pergunta: “*então poderíamos falar da existência de uma ancestralidade*”. Nalva opina afirmando que “*existe como se fosse um quilombo. Eu mesma tinha um aluno que a família dele morava numa casa com um quintal grande e neste quintal moravam várias outras famílias*”. Ao ouvir a fala da colega, professora Jaira se posiciona, dizendo:

*Relação de proximidade familiar existe, sim. Faz referência a povos antigos daqui tipo os mais velhos, embora eu veja eles falarem pouco dos mais velhos. Porém estes laços de irmandade, de fraternidade vejo demais. E o primo, o tio, o irmão, tudo no mesmo no local. É muito comum, por exemplo, quando estamos fazendo conselho de classe e que alguém não se lembra de uma determinada criança, fazemos a referência V,*

*irmão de A e J, filhos de L ou até mesmo afirmar, ‘menina, não sabia que J era tia de D’ e assim por diante.*

Nesse sentido, inferimos que as narrativas nos reportam à forte referência aos vizinhos, às famílias, às pessoas mais velhas, a uma ancestralidade que apresenta uma estreita relação com uma memória viva do bairro. A professora Ednalva complementa a sua fala afirmando que “*de fato os laços existentes são muito fortes e prendem as pessoas ao bairro*”. Cida opina sobre a questão, dizendo que

*Muita gente que vai morar em outro bairro não aguenta e retorna. Geralmente dizem ‘pró, eu voltei porque minha família está toda aqui’. Então, neste aspecto é extremamente forte, pois quase todo tem uma pessoa já idosa da família e ainda toma conta da família. Muitas avós são a referência da família, todo mundo tem um mais velho em casa. Um avô, uma avó, aquela idosa que toma conta de todo mundo. Nas reuniões de pais, vemos muito isso.*

A professora Cida complementa a sua fala:

*[...] vejo muitas tias, avós e avós que trazem os alunos, participam das reuniões. Mas também vejo muitas pessoas que não têm laços sanguíneos, representando os alunos em diversos momentos, a pedido dos responsáveis pela criança. Então é uma mãe que vem numa sala saber do desenvolvimento da criança e que precisa se deslocar para a reunião da outra sala porque a mãe de não sei quem pediu pra ela representar. Aí eu pergunto: ‘mas a senhora é parente dele?’. A pessoa responde: ‘Não. Sou vizinha dela, mas ela pediu pra eu vim porque está trabalhando e não tem tempo’.*

Neste momento, uma das professoras presentes lembrou uma situação ocorrida com duas alunas do 1º ano, do turno matutino da escola em que a mãe estava grávida, teve uma complicação e perdeu a criança. Por conta disso, estava internada e os demais filhos estavam sozinhos em casa, todos menores de idade. Os vizinhos se mobilizaram para cuidar das

crianças até o retorno da mãe. Havia, inclusive, uma pessoa levando as meninas para a escola. Quando questionada sobre a situação, a vizinha respondeu: *“que nada, pró. Esta é uma situação muito comum na rua. Hoje ela precisa, amanhã é outra pessoa e assim vai...”*.

A professora Carol complementa a fala da colega:

*Percebam que tem muito assim: a mãe que trabalha o dia todo fora e chega pra mim e diz ‘pró, fulano fica na casa de tal vizinha que é mãe também aqui da escola e ai eu dou um ‘agrado’ no final do mês’. Que na reunião de pais, às vezes vem esta vizinha que quer se passar como tia, como parente, como aderente. ‘Me fale pró porque a mãe dele não pode vim e eu vou passar pra ela’. Isso tem muito. A relação de vizinhança, acho inclusive pela proximidade física que devem ter entre as casas, é forte. É como se fosse realmente uma extensão da família. Até porque vivem muito no socorro um do outro: é o açúcar, o sal... Vive muito até porque a família deles não é aquela que a gente vê no comercial da margarina. Não tem uma estrutura fixa, mas apresenta um leque muito diverso.*

A partir dessas falas apresentadas, destacamos a questão da solidariedade entre as pessoas, o que parece ser uma marca da convivência no bairro da Engomadeira e que emerge como um desdobramento das relações existentes, das interações que inferimos serem relações negociadas tacitamente. Para Correia e Lastória (2023, p. 148), “[...] uma das características de bairros periféricos é a relação de vizinhança estabelecida entre as pessoas do lugar”. Isso fica evidente nas menções feitas pelas professoras, sobre as reuniões familiares, que independem de laços sanguíneos, incluindo-se vizinhos e moradores locais antigos e próximos. Essa ideia converge para o chamado ‘engajamento social’, sugerido por Certeau, Giard e Mayol (2013) e que se manifesta como uma arte de conviver com parceiros. A convivência no bairro permite, por exemplo, que um praticante deste, aprenda num só dia so-

bre corrupção, delação e outras tantas coisas complexas e positivas como a solidariedade, ou complexas e negativas, como a violência.

Prosseguindo a discussão no grupo focal, a professora Jaira menciona a existência de casos diferentes, pois *“muitas vezes eles [os alunos] se assumem sozinhos porque a família, as mães, que em sua maioria são as chefes de família, só chegam em casa tarde da noite”*. Cida complementa a fala da colega relatando que naquele mesmo dia

*chegou um menino com mais de 1 hora de atraso. Ele falou com a vice do turno que permitiu sua entrada. Vocês repararam nos olhos dele? Ele disse que estava dormindo e ninguém o acordou. Não tomou café. Eu perguntei ‘você almoçou?’. Aí ele disse que estava atrasado e queria vim pra escola. Então, parecia que estava dormindo e acordou pra vim pra escola.*

Ao que Jaira comenta: *“estes meninos se criam só, andam só”*. Ante essa afirmativa, questionamos qual seria a implicação disso – andar sozinho, se criar sozinho, dentro da escola. Assim, seguiu-se o seguinte diálogo:

*Eles têm autonomia fora e o conflito começa aí. Na sala eles querem se impor, mas encontram uma professora que diz que tem horário pra isso, pra aquilo e aí começa a agonia (Professora Jaira).*

*Eles têm muita responsabilidade desde muito cedo (Professora Carol).*

*Eu tenho alunos que cozinham, lavam. E tem aqueles que passam a manhã dormindo. Outro dia, recebi recado da aluna por uma colega, que não vinha porque estava dormindo (Professora Jaira).*

*Por isso eu me pergunto muito sobre o papel da escola na vida destas crianças, porque parece que a família não legitima a escola como importante (Professora Jaira).*

*Durante a conversa com as crianças, elas colocaram todo o tempo, a escola como um lugar de frequência... (Pesquisadores).*

A discussão continua com a professora Carol afirmando: “sim! Parece que a escola é um lugar de lazer; a igreja é um lugar de lazer porque tem festa disso, de não sei o que...”. Cida complementa: “a igreja tem lanche e brincadeiras e a escola é um lugar para se frequentar, onde eles podem conversar tranquilamente”. Carol diz que isso acontece com muita frequência, tanto que ela costuma perguntar aos alunos “aqui é algum shopping?”. A professora Jaira contribui com a conversa:

*Eu ia dizer isso. É difícil dar aula, porque eles querem resenhar o tempo todo. Eu reclamo e eles dizem ‘mas eu tinha que falar um negócio com ela aqui e agora’ e levanta e vai dizer. Aí digo ‘mas vocês têm tanto tempo pra isso’... Mas pensando bem não tem e não podem então o espaço da escola é o espaço da resenha: na sala, na escola, no intervalo.*

Com base no que foi dito nas falas das docentes, corroboramos com Mello (2014) que nos fala que nas comunidades favelares, nas periferias, os lugares de frequência são extensão das casas e contribuem para construir o sentido de lugar, despertando um sentimento de bairrofilia. Dessa forma, todos esses elementos configuram “[...] uma geografia bordada por tons e versos evocativos de aromas, ritmos, paladares, conhecimentos e descobertas” (Mello, 2014, p. 50), que ocorrem diariamente, de diferentes formas.

Outro assunto emergido no grupo focal foi a questão ambiental. A professora Carol diz que já se deparou com algumas situações em que o aluno fez relação do assunto tratado em sala com as questões de sua moradia e questões do bairro. A professora relata que havia uma aluna que ajudava a família a fazer reciclagem e, por isso, sofria muita rejeição dos colegas. Segundo Carol “a menina tinha vergonha e se afastava dos colegas”. Então a professora, por conta da situação, começou a trabalhar com a temática da reciclagem, como relatado:

*Trabalhei com a questão da reciclagem, valorizando o trabalho até pra tentar uma aproximação dela com os colegas, que compreenderam, mas a autoestima da menina era bem complicada. Fiz esta discussão em sala, por causa do lixo que tem perto da escola que vira e mexe some, mas aparece. Aí, à época, ela e a família faziam coleta. Trabalhei com a sala para que eles entendessem como este trabalho é bacana, necessário.*

Problemas urbanos – lixo, esgoto, buracos nas ruas, falta de infraestrutura, entre outros – também emergiram como conhecimentos do senso comum, presentes no espaço vivido do bairro. A professora Jaira conta que trabalhou as questões ambientais com seus alunos, a partir do que viu e vivenciou no próprio bairro:

*Ano passado trabalhei com a questão do desmatamento. Eu estava falando sobre questões do meio ambiente e falei pra eles que, quando eu cheguei para trabalhar aqui no bairro há 18 anos, essa parte de baixo aqui era todinha uma mata. Não existia comércio aqui, havia poucas casas. Eu fui dizendo algumas coisas que eu via no bairro e eles foram trazendo as informações que eles tinham da comunidade, como o que os avós contam de um rio que passava aqui, que a mata era mal-assombrada, aí eles foram relatando as histórias que eles ouviam de como era o bairro, sobretudo em relação às questões ambientais, que hoje não tem.*

A professora Cida afirma que muitos moradores e as próprias crianças falam muito da roça de cacau e da horta que, segundo eles, ainda existem no bairro. Carol complementa dizendo que “os alunos falam muito da época de uns poços artesanais no fundo de casa e tem muitas casas aqui na Engomadeira que ainda têm. Eles relatam muito isso. Outro dia a aluna falou sobre isso em sala, dizendo que hoje não pode mais usar, que a avó cobriu com alguma coisa, a cisterna, pois está contaminado por causa da construção de fossas”. A professora Nalva contou sobre o trabalho realizado com as crianças, para Feira Cultural, em que ela pe-

diu que os alunos entrevistassem moradores antigos do bairro e que houve muitos relatos sobre esse tipo de mudança ao longo da história da Engomadeira.

Outra questão emergida no grupo focal foi a da relação entre a escola e a comunidade além da existência de uma suposta lei. A professora Carol destaca a existência de uma relação positiva entre a escola e a comunidade e prossegue dizendo que

*A escola está inserida numa linha de fogo, a gente finge que não vê, mas a gente sabe e eu percebo no tempo que eu tenho aqui a existência de um respeito silencioso, tanto da gente com eles como deles conosco. É aquela história que Nalva citou nesse instante: o bairro, ele tem uma lei, uma lei silenciosa que ninguém fala, mas que existe. Aqui na escola, eu devo ter uns 12 anos aqui, até então não vejo caso de arrumamento... só uma confusão para pegar água. Existe um respeito velado.*

Conforme Correia e Lastória (2023), o fenômeno da violência é atual, identificado no espaço urbano, sendo que o debate acadêmico tem se voltado para uma preocupação com as crianças, jovens e adolescentes na relação comunidade/escola. Como objeto social complexo e dinâmico, inclui as dimensões do tempo-espaço exigindo-se uma perspectiva interdisciplinar. Cida completa: “eles e nós sabemos da existência dessa lei!”. Neste momento, Ednalva faz a seguinte observação, contribuindo com a discussão:

*Eles não invadem, eles não depredam e quando tem alguma situação eu já ouvi mães falarem ‘pode deixar pró, que eu vou falar lá embaixo’. Então eles têm cuidado porque temem muito fazer algo dentro da escola pra não chamar atenção para eles mesmos. Aqui a segurança são eles mesmos tanto que dizem que pode ir dentro de Engomadeira que não tem roubo, não.*

Foi mencionado sobre a existência de um código de conduta próprio do bairro, base para o desenvolvimento de práticas sociais que

permitam uma melhor convivência entre as pessoas e o ambiente, que nos remete à modalidade de uma comunicação social. Certeau, Giard e Mayol (2013) asseveram que o bairro é praticado como um pacto implícito, celebrado coletivamente e evidenciado nos códigos da linguagem e do comportamento que envolve atitudes e valores. Ao fazer referência a conteúdos como solidariedade e o código de conduta, e pensarmos nisso dentro do espaço escolar, estes ficam evidenciados em situações nas quais uma criança ou jovem não “dedura” o outro na escola ou quando percebem a fragilidade acadêmica do colega e tentam ajudar no momento da avaliação, através da chamada “pesca”, por exemplo.

Sobre a discussão, Nalva pede para falar um pouco sobre a questão da violência:

*A mãe de uma de nossas alunas trabalha com vendas de doces e salgados e de vez em quando ela pede que as meninas façam a entrega. Em algum momento, a menina, saindo de casa, foi interceptada por um homem que fica na rua e ele tentava puxar ela pra levar ela pra algum local. As pessoas perceberam que ele queria levar ela e as pessoas foram em defesa da menina, protegendo e foram buscar o pai dela porque sabiam onde ela morava. Soube que bateram tanto nesse homem... Em uma situação como esta, eles se protegem.*

Carol diz “é o que estávamos conversando anteriormente. Eles se protegem. Eles têm uma lei”. Inferimos que alguns pesquisadores, a exemplo de Zaluar e Ribeiro (2009), e Bomfim (2004) demonstram, como resultados de suas pesquisas, que em todo bairro violento com problemas de infraestrutura, há uma aproximação de forças em comum que marca a solidariedade entre os atores sociais. Ou seja, ante a violência existente, as relações de vizinhanças são mais coesas e criam pertencimento.

As questões abordadas ao longo do grupo focal estão consoantes ao que afirmam Certeau, Giard e Mayol (2013, p. 45), quando dizem que:

O bairro é, [...] um objeto de consumo do qual se apropria o usuário no modo da privatização do espaço público. Aí se acham reunidas todas as condições para favorecer esse exercício: conhecimento dos lugares, trajetos cotidianos, relações de vizinhança (política), relações com os comerciantes (economia), sentimentos difusos de estar no próprio território (etologia), tudo isso como indícios cuja acumulação e combinação produzem, e mais tarde organizam o dispositivo social e cultural segundo o qual o espaço urbano se torna não somente o objeto de um conhecimento, mas o lugar de um reconhecimento.

Entendemos, a partir das narrativas, que os praticantes do bairro aprendem sobre assuntos e temáticas diversas – solidariedade, código de conduta, ancestralidade, violência, desigualdade social, história do bairro, sobre problemas urbanos, relações de trabalho evidenciadas pela prática do tráfico de drogas existente, entre outros conteúdos que não compõem o rol de conhecimentos privilegiados como oficiais, mas que fazem parte da realidade destas crianças e jovens que criam táticas, no sentido certuniano, para lidar diariamente com essas questões. Esse entendimento está consoante aos achados dos estudos de Bomfim (2004), que afirma que a escola negligencia os conhecimentos do senso comum expressos nas representações sociais dos alunos de favela e sobre a favela.

Tomando por base as narrativas das professoras, inferimos a existência de assuntos variados que emergem no ambiente escolar, em momentos e situações diversas, que por sua vez traduzem as experiências, vivências e relações protagonizadas pelos alunos. Esses conhecimentos, oriundos do senso comum, apontam a existência de conteúdos não previstos que adentram a escola, compondo, dessa forma, um currículo dinâmico, vivo, que movimenta e potencialmente pode fomentar outros conteúdos. Ou seja, estamos referindo

às possibilidades de relações entre o conteúdo previsto e o não previsto, dentro da escola. Ponderamos que as práticas de espaço produzem conhecimentos que emergem no espaço escolar, tributárias de redes de relações que se configuram e são configuradas pelos praticantes dos cotidianos, que vão tecendo e enredando os conhecimentos forjados em múltiplos *espaçostempos*. Nesse sentido, parece correto dizer que o espaço vivido contém aspectos do cotidiano experienciados pelos sujeitos em suas práticas sociais diárias e essas possibilitam a construção de saberes do senso comum.

## Considerações finais

A reflexão acerca dos dados produzidos com a pesquisa buscando evidenciar o entrelaçamento das dinâmicas sociais produzidas com o espaço vivido, com o cotidiano e o currículo praticado, indica a emergência de elementos conceituais, cognitivos e afetivos no/do/com/o espaço vivido. Os relatos produzidos pelas professoras revelaram práticas, táticas construídas e artes de fazer no espaço vivido, cotidianamente. Assim, concordamos com Duarte e demais autores (2005), no entendimento de que as práticas sociais – mas não apenas elas – são construídas a partir de um suporte espacial, uma vez que o espaço vivido conta uma história, abriga uma dinâmica imprevisível, construída individual e coletivamente.

Os conhecimentos tributários das práticas sociais são considerados dinâmicos e subversivos uma vez que não se pode hierarquizá-los, desprezá-los, desconsiderá-los, mas pensá-los “como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais” (SPINK, 1993, p. 302). Entendemos que esses conhecimentos emergem nas escolas em diferentes momentos, incidindo nas práticas pedagógicas de professoras de forma imprevisível. Por serem interdiscipli-

nares, dialogam, em princípio, com qualquer área do conhecimento escolar, evidenciando tessituras múltiplas de conhecimentos enredados em diferentes lugares.

Pérez (2003) alude à focalização de uma ação instituinte, fundada no registro da memória e na recriação de *saberesfazeres* do bairro sendo os conhecimentos produzidos, elementos articuladores potenciais de práticas educativas que ao se entrelaçarem nos cotidianos da escola por meio do (com)partilhamento de experiências, memórias e narrativas, reinventam as relações escola-comunidade. Para essa autora, “[...] na vida cotidiana circula uma pluralidade de significações, interesses e valores que engendra formas afirmativas de emancipação” (Pérez, 2003, p. 5), e estas certamente dialogam com a escola sendo que minimamente sinalizam a eminência de retomada desses conhecimentos nos currículos escolares, fundamentando e legitimando os conhecimentos do senso comum.

Tendo em conta essas ideias, afirmamos que inúmeras são as relações que podem ser estabelecidas entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos escolares. E, muito embora não tenhamos pretensão de buscar estruturas lógicas subjacentes aos conhecimentos do senso comum, fazemos a proposta de reificação destes admitindo sua efemeridade além de uma dinâmica rotativa que se constrói e se amplia cotidianamente. Também admitimos que o conhecimento do senso comum move o currículo praticado ao tempo em que o ressignifica, considerando que nos cotidianos escolares são reveladas riquezas de um movimento de permanente (re)invenção no qual o pensar e agir de professoras e alunos (re)modelam constantemente os currículos prescritos, apontando para a necessidade de se buscar alternativas que superem a suposta dicotomia entre o dentro e o fora da escola.

Nesse sentido, reafirmamos a proposta de um currículo pensado como prática e como enredamento, um currículo criado e imaginado em meio às conexões e tramas das relações estabelecidas nos cotidianos no/do/com/o espaço vivido. Com isso, não estamos dizendo que os currículos oficiais devam ser negligenciados ou que estes são desnecessários, mas chamamos atenção para uma necessidade eminente de considerar a dialética da realidade, sua complexidade e movimento assim como as diversidades produzidas pelos praticantes nos/dos/com/os cotidianos. Desse modo, ao discutir possíveis relações existentes entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de *sentidosproduçõessignificações* dos praticantes, reveladas pelas representações sociais do espaço, articuladas nas práticas cotidianas na escola, somos auxiliados a pensar o enredamento com as dinâmicas sociais, o entrelaçamento dentro da escola, com o currículo praticado e os cotidianos. Assim, apostamos na ideia de currículo como expressão da vida cotidiana.

## Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano escolar**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.
- ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 53-62, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2067>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- ALVES, Nilda. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo. *et al.* **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 39-48.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13- 54.

AMADO, João (coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BOMFIM, Natanael Reis. **Représentations sociales de l'espace et l'enseignement et l'apprentissage de la géographie scolaire: le cas des élèves favelados d'une villedunord-estduBrésil**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Quebec, Montreal, 2004.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo**. Fortaleza: Ed. UFC, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Corporeidade e Lugar: elos da produção da existência. *In*: MARANDOLA JUNIOR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. (org.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 249-279.

CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira. **Representações sociais e cotidiano escolar: metáforas no/do/com/o Espaço Vivido e sua tessitura com o Currículo Praticado**. 2020. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira; LASTÓRIA, Andrea Coelho. O bairro onde moro: tecendo conhecimentos geográficos pela construção de mapas afetivos. **REIDICS**, Madri, v. 13, p. 139-158, 2023. Disponível em: <https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics/article/view/2246/2137>. Acesso em: 19 dez. 2024.

DUARTE, Cristiane Rose. *et al.* Projeto e Metáfora: explorando ferramentas de análise do espaço construído. *In*: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA, 2., 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: PROJEDATA, 2005. p. 1-12.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2020.

GARAEIS, Vitor Hugo. Educação Patrimonial: práticas alternativas, memórias, identidades e representações. **Textura**, Canoas, v. 7, n. 11, p. 27-36, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/755/576>. Acesso em: 18 fev. 2020.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/en-saio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, João Baptista Ferreira de. O Triunfo do Lugar sobre o Espaço. *In*: MARANDOLA JUNIOR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. (org.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 33-68.

MORGAN, David. **Focus group as qualitative research: qualitative research methods**. London: Sage Publications, 1997.

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

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2003.



SALES, Mary Valda Souza. **Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância**: a construção do conhecimento no contexto universitário. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 96, n. 244, p. 561-576, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum e identidades**. Itabaiana, v. 4, n. 2, p. 37-50, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808/1594>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppg-museu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SPINK, Mary Jane. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017>. Acesso em: 14 set. 2019.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da Experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762001000100001>. Acesso em: 14 set. 2019.

ZALUAR, Alba; RIBEIRO, Ana Paula Alves. Teoria da eficácia coletiva e violência. O paradoxo do subúrbio carioca. **Novos estudos**, São Paulo, n. 84, p. 175-190, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002009000200010>. Acesso em: 7 jan. 2020.

Recebido em: 15/03/2023  
Revisado em: 19/01/2024  
Aprovado em: 29/01/2024  
Publicado em: 30/05/2024

**Silvia Letícia Costa Pereira Correia** é doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutoranda no Programa de Estudos Territoriais (Proet) da UNEB. Professora e coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Salvador (BA). Vice-líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES/UNEB). *E-mail*: [sil.lete@gmail.com](mailto:sil.lete@gmail.com)

**Natanael Reis Bomfim** é doutor em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal. Pós-doutor em Estudos Juvenis pela Universidade Aberta de Portugal. Pós-doutor em Educação e Turismo pela Universidade de Paris. Professor permanente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES/UNEB). *E-mail*: [nabom\\_reis@hotmail.com](mailto:nabom_reis@hotmail.com)