

# NARRAR O COTIDIANO ESCOLAR: ESPAÇO VIVIDO E CURRÍCULOS PRATICADOS

■ SILVIA LETÍCIA COSTA PEREIRA CORREIA

Universidade do Estado da Bahia

■ NATANAEL REIS BOMFIM

Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender como são produzidos os currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, construídas por alunos do 5º ano de escolarização, de uma escola da rede municipal de ensino de Salvador/BA. Para tanto, utilizamos aportes teórico-metodológicos capazes de articular os conceitos de práticas cotidianas, espaço vivido e currículo. Os resultados apontam para contribuições, pedagógicas, epistemológicas e políticas, ao destacar as vicissitudes do processo educativo e a possibilidade de promoção e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental I.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Espaço Vivido. Currículo. Cotidiano.

## ABSTRACT

### NARRATING THE SCHOOL DAILY: LIVING SPACE AND CURRICULA PRACTICED

This article aims to understand how the curricula are produced in the daily school life, from the content of the social representations of the lived space, constructed by students of the 5th year of schooling, of a school of the municipal network of teaching in Salvador / BA. For this we use theoretical-methodological contributions capable of articulating the concepts of daily practices, lived space and curriculum. The results point to pedagogical, epistemological and political contributions by highlighting the vicissitudes of the educational process and the possibility of promoting and improving the pedagogical practices of elementary school teachers.

**Keywords:** Social representations. Living Space. Curriculum. Daily.

## RESUMEN **NARRAR EL COTIDIANO ESCOLAR: ESPACIO VIVIDO Y CURRÍCULOS PRACTICADOS**

En este artículo se pretende comprender cómo se producen los currículos en el cotidiano escolar, a partir del contenido de las representaciones sociales del espacio vivido, construidas por alumnos del 5º año de escolarización, de una escuela de la red municipal de la ciudad, de la enseñanza de Salvador / BA. Para ello utilizamos aportes teórico-metodológicos capaces de articular los conceptos de prácticas cotidianas, espacio vivido y currículo. Los resultados apuntan a contribuciones pedagógicas, epistemológicas y políticas, al destacar las vicisitudes del proceso educativo y la posibilidad de promoción y perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas de profesores de la enseñanza fundamental I.

**Palabras clave:** Representaciones Sociales. Espacio vivido. Currículo. Cotidiano.

### Introdução

Nas últimas décadas, as pesquisas educacionais brasileiras têm apontado diversos problemas que destacam uma cultura escolar elitista, falta de visão estratégica, gestão sem eficiência e equidade, desinformação da sociedade, interesses corporativistas, fracasso escolar, qualidade ainda em discussão, defasagem dos sistemas de ensino (MELLO, 2003). Isso sem mencionar outras questões como violência, depredação e indisciplina, amplamente divulgadas pela mídia; estrutura física precária das escolas, carga horária insuficiente das disciplinas, currículos e práticas pedagógicas pouco significativas, baixo investimento por aluno, infraestrutura e planejamento<sup>1</sup>, despreparo dos professores<sup>2</sup>, pela falta de políticas de for-

mação e revisão curricular dos Programas das Universidades e Centros de Formação, desprestígio social e financeiro dos professores.

Todo esse contexto evidenciado pelo panorama oficial da educação pública brasileira, promove o que Nascimento e Hetkowski (2009, p. 135) denominam “cidadania de papel”. Significa dizer que, se por um lado, se garante o acesso das camadas populares à educação, por outro, o cenário revela uma precariedade e entraves que possam convergir para o sucesso escolar dos alunos, evidenciando, portanto, um processo voltado para uma dependência e a heteronomia, contrapondo, desta forma, os processos educativos característicos da contemporaneidade, que deveriam ser orientados em direção à autonomia.

Contemporaneidade é aqui entendida a partir da proposta alusiva a uma modernidade avançada que faz referência “[...] a um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas [...] onde podemos perceber os contornos de uma ordem nova e diferente” (GIDDENS, 1991, p. 9), muito embora não se perca de vista a ideia de Bauman (2005), quando este

1 A Pesquisa de Informações Básicas Municipais (IBGE, 2012), evidencia que entre os 5.565 municípios existentes no Brasil, 2.181 não têm um Plano Municipal de Educação (PME), que deveria estabelecer diretrizes e metas educacionais para os municípios, articulado ao Plano Nacional de Educação (PNE).

2 Segundo dados do Ministério da Educação/Censo Escolar (2013), cerca de 25% dos professores da Educação Básica possuem, no máximo, o Ensino Médio ou Magistério. Em 2013, um em cada cinco professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) não cursaram o ensino superior. Dos professores em sala de aula nessa fase, 35,4% não têm licenciatura, ou seja, não estão habilitados para dar aula.

aborda a liquidez dos processos através das metáforas do fluído e do sólido que ressaltam as questões da mobilidade e da maleabilidade como uma contrapartida à rigidez, associando a contemporaneidade à leveza, elasticidade e flexibilidade. Reitera-se que o endurecimento, a austeridade e a imutabilidade – característicos da escola moderna – não dialogam com o projeto da contemporaneidade. Ou seja, recriar, reformular processos e estruturas assim como (re)descobrir novas formas de sociabilidade e de interpretação da realidade social, constituem-se em necessidades, assim como o reconhecimento e a problematização do que é produzido nas escolas, por professores e alunos, considerando a riqueza existente e revelada no cotidiano das escolas públicas brasileiras – criações estas que contradizem os dados oficiais.

Como afirma Santos (2016), a escola vive e pulsa, como um grande coração que precisa de sangue para manter o corpo vivo, mesmo porque, se a escola tem inúmeros defeitos, é constantemente criticada e entendida como uma instituição em crise, então por que ela abre suas portas todos os dias? Enfim, a instituição escolar sobrevive, não por pacotes de “soluções e ações”, pensados nas instâncias de poder, mas pelo fazer diário, pela reapropriação e a prática dos que estão no “chão da escola” e que se mobilizam, criando oportunidades, alimentando sonhos num movimento de resistência. Ou como afirma Alves (2007), quando diz que no cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos.

Neste sentido, a contemporaneidade e seu *modus operandi* aludem à necessidade de problematização e construção de horizontes teóricos e práticos, mais amplos e diversificados, integrando diferentes concepções na, da e com a sociedade como um todo, que apontam, como afirma Hetkowski (2005), para o compromisso, a ética e o respeito entre diferentes,

revelando a (re)construção e a (re)significação de diversos processos, dentre eles, os processos educativos. Desta forma, temáticas como inclusão, gênero, entre outras, passam a fazer parte da pauta educacional, assim como a discussão em torno do que é local, externo à escola, emergindo, ainda, a necessidade de articulação dos conhecimentos de senso comum aos conhecimentos escolares, transcendendo a discussão filosófica e epistemológica contemporânea, expressando-se nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil.

Assim, a aproximação de alguns documentos legais, a exemplo da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, (BRASIL, 2001) e do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), que orientam a educação brasileira, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental, recomenda que os conteúdos de ensino devem ser trabalhados a partir da experiência do aluno, considerando o seu contexto de vida e suas relações nos diversos espaços sociais, a saber: família, escola, bairro, comunidade, entre outros. Observa-se, deste modo, que a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 3º, Inciso X, ressalta como um dos princípios do ensino, a “valorização da experiência extra-escolar”, que consideramos como representações construídas pelos sujeitos, além de também aludir, em outros Artigos e Incisos, ao fato de que a educação escolar deve vincular-se às práticas sociais, que a partir do cotidiano, podemos inferir como uma ancoragem ao entendimento de conhecimentos que vão do senso comum ao conhecimento escolar/formal.

Do mesmo modo, recomenda-se, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), o tratamento dos conteúdos de ensino de modo contextualizado, na organização do currículo escolar, aproveitando as relações entre conteúdos didáticos e o contexto do aluno, como forma de atribuir significado à aprendizagem.

Ou seja, a ideia de contextualização apresenta-se como o ato de vincular o conhecimento a sua origem e aplicação. Isto significa, a nosso ver, articular os conhecimentos do senso comum que compõem as representações sociais construídas pelos alunos sobre os seus espaços vividos, com as aprendizagens que sejam significativas para eles.

Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014), que está construindo, como uma de suas ações, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016), que considera conteúdos essenciais de diversos componentes curriculares, como Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Humanas, para a formação básica dos estudantes brasileiros, seja de escola pública ou privada, aponta como destaque a existência, no currículo escolar, de uma base que será comum a todas as escolas, e outra parte, regionalizada – que deve dialogar com a primeira, porém, respeitando e considerando a diversidade, particularidades, contextos e a cultura local. Em âmbito municipal, não podemos deixar de citar a construção do “Nossa Rede”, que trata da elaboração das novas diretrizes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, no município de Salvador, e que também apresenta o viés da valorização do contexto, do cotidiano, das identidades culturais e das peculiaridades das práticas de alunos e professores, efetivadas nas escolas.

As diretrizes acima mencionadas ilustram em certa medida, a existência, ainda que prescritiva, de algumas temáticas alusivas ao contexto dos alunos. Salientamos que embora tenham sido aqui abordados, estes documentos oficiais que prescrevem o currículo oficial, o pensamento adotado sobre currículo, neste trabalho, busca ultrapassar uma visão meramente documental e prescritiva. Assim, entendemos que o currículo é materializado na dimensão do *tempoespaço* escolar, porém

não se limita a ele, sendo entendido a partir da ideia de rede de conhecimentos, práticas e produções dos sujeitos, em diferentes *tempoespaços* (ALVES, 2008), e composto pela e na relação dos sujeitos em contextos múltiplos de vivências e experiências.

O presente artigo tem como objetivo, portanto, refletir teoricamente sobre a possível articulação entre conhecimentos do senso comum e escolares. Nesse sentido, a tese que se formula é que, nos currículos praticados por professores e alunos do ensino fundamental, há representações sociais que são construídas, de certo modo, “fora da escola” e valorizadas pelas experiências de mundo. Essas ideias se apoiam no conceito de atores sociogeográficos, que pensam, experimentam e agem no seu espaço de vida, produzindo saberes que se articulam ao currículo escolar, entendido a partir da ideia de rede de conhecimentos, práticas e produções dos sujeitos, em diferentes *espaçostempos*.

A intenção é ampliar a discussão em torno de uma suposta dicotomia entre conhecimento de senso comum e saber escolar, e, como sugere Alves e Oliveira (2005, p. 84), “avançar na compreensão do que são e do que podem representar os chamados estudos do cotidiano”. Nesse viés, cabe problematizar acerca do entendimento das representações sociais do espaço, evidenciando fluxos e processos formativos, em espaços educativos escolares e não escolares, que se traduzem na permanente produção dos currículos. Deste modo, a questão que se formula para nortear nosso texto: como os saberes de senso comum produzidos pelas representações sociais, no espaço vivido dos alunos, se articulam aos conhecimentos escolares, desenvolvidos nas práticas pedagógicas dos professores?

A metodologia utilizada partiu de uma revisão bibliográfica pela qual apresentamos o estado do conhecimento, por meio de artigos

científicos e livros que abordam a temática. Para tal, o recorte de dados dos conceitos-chave foi analisado à luz dos autores, agregando-se ao método de análise do discurso, fundante da argumentação dialógica aqui apresentada.

Diante do exposto, apresentaremos, para além deste introito, uma discussão sobre a tríade dos conceitos-chave como uma forma de reflexão para a sustentação teórica da articulação entre currículos praticados e currículos escolares. Em seguida, no entremeio, ancoramos essas reflexões ao conceito de cotidiano, para se entender como, possivelmente, ela acontece nas práticas pedagógicas dos professores. Nas considerações finais, retornaremos à discussão sobre as prováveis dimensões da pesquisa, a partir da questão posta no início desse texto.

## Alguns conceitos-chave da pesquisa...

Espaço Vivido, Representações Sociais (RS) e Currículo compõem uma tríade, neste estudo, e subentende a vivência cotidiana, pois “somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, [...] formadores necessários” (ALVES, 2003), ressaltando a existência de uma rede de conhecimento que é tecida pelos sujeitos, como dimensões que não podem ser dissociadas. O entrecruzamento entre os descritores desta pesquisa evidencia-se com base no entendimento das RS como construções (produto e processo) psicossociológicas, que desvelam o senso comum, a partir das vivências e das práticas, que, por sua vez, têm relação com o espaço vivido e o cotidiano. No primeiro caso, refiro-me a um descritor de pesquisa, centrado nos pressupostos da Geografia Humanista, que aborda o lugar como espaço vivido. É o “palco” onde as práticas sociais se efetivam (TUAN, 1983) e está impregnado de afetividade, valor e significados próprios, ge-

rados pela vivência e percepção dos atores sociais. Tem caráter sociogeográfico e contém as práticas cotidianas. O cotidiano, por sua vez, “[...] é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha)” (CERTEAU, 2014, p. 31). Neste sentido o espaço vivido é o *locus* onde são articuladas as experiências e vivências do espaço, onde se revela a visão humana acerca do mundo (ou a experiência conceitualizada), assim como se processa o cotidiano.

O conceito de espaço vivido deixa o campo instrumental para ir ao campo social, o que significa que está em favor de uma dimensão mais racional, centrada em lugares de pertencimento, em vida cotidiana. Esta ideia está também em consonância com o nosso conceito de representação social do espaço, que converge para a identidade social dos sujeitos com o espaço vivido, o que ultrapassa a organização espacial como objeto de estudo, para se preocupar com um espaço no qual os sujeitos interagem e a ele dão uma significação particular.

As crianças e jovens utilizam, convivem e experienciam diferentes espaços onde se relacionam de maneira particular em cada um deles, produzindo conhecimentos a partir das suas vivências. Como afirmam Lopes e Macedo (2005, p. 34), “os conhecimentos são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos variados”. Sendo assim, tudo o que é aprendido, vivenciado em tramas cotidianas diversas, pelos praticantes produtores nos espaços e cotidianos, entra na escola, neles encarnado (ALVES, 2007).

Trata-se de considerar os atores sociais do ato educativo, como potenciais produtores e autores de novas imagens e sentidos, capazes de interferir e modificar o grupo e a realidade em que atuam/vivem, propondo soluções, fazendo tentativas, construindo, reconstruindo, (re)significando. Ao investigar esse objeto, portanto, me permito, também, enquanto

professora, coordenadora, gestora, pesquisadora com/na/da escola pública, refletir sobre as minhas trajetórias, narrar a minha história, conhecer histórias de outros e (re)significar o meu fazer pedagógico, minha prática em um contexto de (auto)formação.

Estas temáticas integram os estudos realizados pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). Consideramos o processo social de construção e apropriação do espaço pelos sujeitos, na perspectiva de que a leitura e a interpretação do espaço vivido pelos atores sociais são de fundamental importância para a autonomia e a cidadania no seu cotidiano. As conexões e as tramas das relações estabelecidas, desenvolvidas no espaço, podem, potencialmente, dialogar com o currículo escolar, articulando as representações sociais do espaço vivido, e transversalizando a ideia de sustentabilidade destes espaços, a partir dos atores sociais que ali (con)vivem.

A proposta metodológica é a de produção, construção de uma metodologia, realizando um difícil exercício de pesquisa, que não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, mas que permite que a imaginação e a criatividade favoreçam a emergência de novos enfoques. Para Ferrazo (2003, p. 162), “uma metodologia *a priori* nega a possibilidade do ‘com’, do ‘fazer junto’”. A metodologia é entendida como algo em permanente construção, considerada viva, sensível, encarnada. Este entendimento possibilita a criação de uma modelagem integradora e coletiva de pesquisa, potencializando um deslocamento profundo na reflexão e na ação, considerando o entendimento dos *protagonistas-pesquisadores*, suas implicações, imersão, além da flexibilidade e abertura investigativa.

Alves (2008, p. 28) observa que “ao lidar com o cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimentos do pensa-

mento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários”. Isso permite desenhar e justificar uma metodologia flexível, inconclusiva, porém com densidade para se apreender sentidos e significados produzidos a partir de informações. As ruas do bairro, as casas, as escolas, o comércio, entre outros que compõem a rede de conhecimentos, vivências e experiências dos alunos e professores, tornam-se *locus* de informação que servirão à produção do conhecimento gerado na pesquisa.

Insistimos que não será delineada aqui uma metodologia específica, pois se pretendo ter acesso a uma história não documentada, “todos os movimentos cotidianos apontam para a necessidade de se superar as tradicionais amarras conceituais e metodológicas produzidas pelo paradigma da ciência moderna em educação” (FERRAZO; CARVALHO, 2008, p. 106). Desta forma, esse que ironicamente chamo conhecimento científico, agradece àquele sabidamente denominado de empírico, que alimenta os *saberes-fazer*s traduzidos em práticas sociais no espaço.

Retratar o cotidiano a partir da ideia de repetição dos acontecimentos é uma herança positivista, no entendimento deste como um campo teórico abordado como fragmentos de tempo e espaço que podem ser mensurados, sendo, portanto, considerado de maneira experimental, buscando captar a repetição, medir e descrever a ação e o comportamento, refletindo a influência das pesquisas em ciências exatas e naturais, à época. Desta maneira, durante muito tempo, as questões rotineiras, triviais, os acontecimentos diários foram temáticas rechaçadas pelas pesquisas em ciências humanas. Segundo Alves e Oliveira (2005, p. 86), “[...] aprendemos que relevante no nosso fazer é ‘o quê’, que pode ser medido, quantificado, regulamentado e controlado”. No caso desta pesquisa, consideramos relevante

o 'como', compartilhando da ideia ceriteuniana de que o cerne está no uso que os praticantes e produtores do cotidiano fazem do que lhes é proposto. Nesta acepção, existe certa "rebeldia", pois o cotidiano funciona 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).

O fato é que somente na década de 1950 o cotidiano emerge como categoria de interesse da pesquisa em ciências sociais, até mesmo pela própria mudança ocorrida neste âmbito, que passou a admitir outra lógica e outros elementos como pertinentes a uma investigação. Aliás, a referida década foi fértil para o desenvolvimento, em nível conceitual e metodológico, dos métodos qualitativos e dos trabalhos de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), contrapondo a tendência quantitativa existente, num exercício de (re)descoberta do subjetivo e da crítica instrumental, a partir do adensamento e aporte, segundo Chizzotti (1992), do interacionismo simbólico da Escola de Chicago, a fenomenologia das ciências sociais e a dialética, contribuindo para uma mudança no direcionamento dos estudos do cotidiano, sobretudo com a propositiva de uma fenomenologia do mundo social. Este mesmo autor informa que, a partir dos anos de 1950, a questão da vida diária passa "[...] a se constituir como um núcleo significativo e a atrair diferentes correntes que se envolvem na busca de um tratamento específico, e se voltam para esse campo como o lugar rico em questões sociais" (CHIZZOTTI, 1992, p. 90).

Foram significativas as contribuições iniciais de Schutz (1972), Blumer (1969), Berger e Luckmann (2004), entre outros, que enfatizavam os processos de interpretação do dia a dia, os sentidos que os sujeitos conferem às

suas práticas e à construção de uma visão de realidade, ressaltando-se a importância das interações sociais e/ou das experiências cotidianas mediadas. Assim, as questões do cotidiano, ganharam o mesmo *status* de tratamento, relevância e atenção, que outras temáticas de interesse das ciências sociais. Dessa forma, ainda que há muito o cotidiano já houvesse despertado o interesse de filósofos como Sócrates (469 a.C. a 399 a.C.) e Kant (1724-1804), foi no campo da sociologia que esta temática assumiu um lugar central nas análises sociais, a partir da contribuição dos trabalhos de Balandier (1983), Maffesoli (1988), Goffman (1999), Simmel (1981), Juan (1996), Heller (1972), Lefebvre (2006) e Certeau (2014). Estes três últimos autores têm exercido uma forte influência nas discussões, no âmbito das pesquisas brasileiras. Especificamente no contexto dos estudos sobre o cotidiano escolar, destacam-se as contribuições, na literatura internacional, de Garfinkel (1967), Coulon (1995), Sirota (1988) e, na literatura brasileira, podem ser citados André (1995), Penin (1995), Patto (1987), Alves (1998; 2003; 2007; 2008; 2015) e Garcia (2000).

Interessa-nos, particularmente, os trabalhos desenvolvidos por Certeau (2014), sobre o cotidiano e por Alves (1998; 2003; 2007; 2008; 2015) e Garcia (2000), ampliados, posteriormente por Oliveira (2003; 2012) e Ferraço (2003; 2008), ao abordarem currículo e cotidiano. A opção por estes referenciais ecoa através das palavras de Giard (2014, p. 13), quando esta autora faz alusão a "uma criatividade que se esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma 'maneira própria' de caminhar pela floresta dos produtos impostos". Logo, por meio do caráter subversivo imbricado a esta afirmação, pensa-se o cotidiano e também o currículo, como uma rede de conhecimentos, uma bricolagem, como tramas formadas a partir de práticas diversas, em di-

ferentes *espaçostempos*, e a uma inconformidade, as quais, por sua vez, resultam de uma (re)apropriação dos produtos disponíveis para consumo, pelo homem comum, interessando, desta maneira, o uso. Como sugere Pais (1993), o cotidiano e sua “aparente” rotina de todos os dias revela uma rota de conhecimento.

Certeau (2014) afirma que cotidiano é aquilo que nos é dado todos os dias, em partilha. Convergingo para este mesmo entendimento, “o cotidiano seria o que no dia-a-dia se passa quando nada se parece passar [...] a vida que escorre, em efervescência invisível” (PAIS, 1993, p. 108). Encontramos nestes dois autores, a ideia de que a antidisciplina é uma marca por meio da qual tecemos o cotidiano, além da crença de que nós consumidores não aceitamos passivamente as regras do jogo, pois há uma incredulidade no suposto alcance de uma ordem dogmática e uma crença na maneira inusitada e imprevisível, em como os sujeitos se (re)apropriam dos produtos hegemônicos ofertados para consumo, num exercício constante de burlar a ordem, corrompendo o sistema vigente. Neste sentido, Certeau (2014, p. 39), nos conta que para:

[...] 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.

O autor, assim, faz referência a uma “produção qualificada”, a uma fabricação própria dos sujeitos e todo o desenrolar de sua pesquisa nos fornece indícios da existência de uma maneira peculiar de agir e de praticar nos espaços vividos, que foge completamente ao que é convencionalizado e previsto. Esta produção está presente das mais variadas formas

e está consoante a uma manipulação própria dos praticantes, pensantes e produtores *nos-dos* espaços. A este movimento, que é silencioso, sutil, astuto, clandestino, e que evidencia a forma de viver e estar na sociedade do consumo, corresponde ao que Certeau (2014) denomina *artes de fazer*.

As ideias deste autor inauguram, portanto, uma maneira outra de pensar e refletir sobre as práticas cotidianas nos espaços vividos, as *maneiras de fazer*, ressaltando a “atividade criadora dos praticantes do ordinário” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2014, p. 18), centrando a discussão numa subversão existente, que revela o protagonismo do “herói comum, personagem disseminada, andarilho inumerável” (GIARD, 2014), e suas práticas. Mesmo porque, nas palavras de Certeau (2014, p. 40):

[...] os usuários ‘fazem uma bricolagem’ com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os estilos, as possibilidades.

Possibilidades, estilos e resistências integram uma inventividade artesanal, própria da ação dos praticantes e corroboram com a ideia de que o cotidiano não pode ser definido a partir da ideia de repetição, sendo que só é possível apreender o que emerge do cotidiano a partir da vivência, do conhecimento e de um mergulho no contexto. E é assim, pois, que “nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano que encontramos condições de resistência que alimentam sua própria rotura” (PAIS, 1993, p. 108).

Desta maneira, nos reportando à narrativa feita no início deste texto, que retrata a dinâmica da escola, inferimos que cada praticante – professores, pais, gestores, alunos, funcionários – têm uma maneira particular de entender



e agir *nocomsobre* o que se apresenta. Neste sentido, embora sejam chamados de consumidores, isso não significa passividade, docilidade ou inconformismo e, assim, Certeau (2014, p. 38) assevera que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Esta caça revela uma dinâmica que envolve usos, operações, vivacidades, estilos, enfim, como afirma o autor, uma *liberdade gazeteira das práticas*.

No contexto dos usos dos produtos impostos aos consumidores, existem dois conceitos centrais. São eles: estratégias e táticas. A *estratégia* é responsável por determinar, estruturar, esquematizar e é “[...] organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2014, p. 95). Isso significa que esta se refere ao que está instituído, ao que é dado como regra geral ou ordem dominante. Pressupõe uma relação de forças e postula, segundo Certeau (2014, p. 93), “[...] um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade”. Representa uma busca que envolve uma prática *panóptica*, que investe e aposta numa visibilidade tal que asseguraria o funcionamento de uma autoridade do saber, um poder autoritário. A política, a economia, a ciência, a escola, funcionam, a princípio, sob a égide deste pensamento.

Por outro lado, o conceito de *táticas*, entendidas como ações desviationistas, refere-se à maneira como os sujeitos usam e consomem os produtos, num movimento de escapar do controle. Pensar as práticas da vida cotidiana sob este viés, significa admitir a existência e compreender os mecanismos por meio dos quais os sujeitos burlam, transformam, se distanciam, se aproximam, agem ante o que lhes é proposto. Assim, tática é movimento que prescinde de um próprio por não estar circunscrita, é ação imprevisível, é um não lugar, é a arte do fraco, do homem ordinário que abre caminho na vigilância do poder proprietário. Certeau (2014, p. 94-95) denomina *tática* como

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem por um lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. [...] Ai vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

As *táticas* resultam, desta forma, da capacidade criativa e inventiva dos consumidores. Estas ideias convergem, reafirmamos, para o reconhecimento de uma propensão dos sujeitos à emancipação, à liberdade, autonomia, fecundidade e iniciativa, que compõem a rede de antidisciplina estruturadora do cotidiano e que revelam as destrezas dos consumidores, suas formas próprias e singulares de caminhar traduzidas em microações de insubordinação, por meio de “[...] operações e dos usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes” (CERTEAU, 2014, p. 15), uma vez que a todo o momento os praticantes do cotidiano criam formas de burlar o poder estabelecido e fazer valer suas necessidades, vontades e desejos.

Porém, não podemos compreender estas duas categorias – *estratégias* e *táticas* – como oponentes ou contraditórias, mas devemos considerar que em certos casos, como nos diz Pereira e Sarti (2010, p. 195), “elas estabelecem uma relação de interdependência regulada por um estado permanente de tensão que é reafirmado e atualizado no interior de cada experiência social e individual”. Uma só existe por causa da outra. Supomos, como Certeau (2014), que as maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores têm um ponto de partida, que são do tipo tático. Ou seja, são as ações dos sujeitos – e acrescentamos, dos grupos sociais, que definem o espaço vivido e o cotidiano. Com base nestas ideias é que também entendemos que as práticas dos usuários provocam uma diferença entre o que as instituições tentam impor e o que de fato ocorre,

sendo que os sujeitos, por meio de uma (re)significação, inventam diariamente seu cotidiano, escapando silenciosamente do lugar que lhes é atribuído.

É como narra o mito da “Tela de Penélope” (JUNQUEIRA, 2005). Esta história nos conta que a jovem Penélope se propôs a fazer um dossel para o funeral do seu sogro. No entanto, a jovem tecia o ornamento durante o dia, ante os olhares da corte e desfazia o bordado à noite, enquanto todos dormiam, recomeçando, desta maneira, no dia seguinte, a costura, que nesta dinâmica, dificilmente seria concluída. Este mito alude à ideia de enredamento dos fios e a uma produção permanente. Inferimos ser esta uma menção a como nós, em nossas vidas, bordamos, combinamos, tecemos, desfazemos, entrelaçamos, refazemos, juntamos os fios, as cores, damos vida às formas, pacientemente ou nem tanto, em uma construção que está sempre sendo criada, reinventada e que nunca cessa. Assim, a ideia de tecer fios, amarrá-los supõe uma articulação, uma urdidura com a qual podemos estabelecer um paralelo com as nossas práticas cotidianas.

Neste sentido, afirmamos que as mudanças ocorridas provocam e nos impõem novas demandas, novas questões e conseqüentemente, nos fazem pensar a respeito da complexidade da sociedade, do ser humano, no estabelecimento de ligações ou ainda, a existência de uma lógica de conexão. Convergindo para este entendimento, Castro (2005, p. 3), refere-se à necessidade epistemológica de uma mudança que “rompa os limites do determinismo e da simplificação, e incorpore o acaso, a probabilidade e a incerteza como parâmetros necessários à compreensão da realidade”.

Isto incorre em admitir, como proposto por Morin (2003, p. 14), que a complexidade existe de fato, “[...] quando os componentes que constituem o todo (como o econômico, o po-

lítico, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes”. Esta observação sobre o imbricamento de algumas dimensões, é estendida pelo autor, aos sujeitos, quando ele assevera que não devemos esquecer que o homem é um ser biológico, social e cultural. Assim, Morin (2005) fala em reconhecer os traços constitutivos do complexo, que segundo ele, comporta leis, ordem e organização próprias. Rejeitam-se, pois, explicações lineares, reducionistas, fragmentadas, compartimentalizadas, entendendo, por sua vez, o mundo como uma rede de relações, de conhecimentos, reconhecendo a interconectividade, interdependência e interatividade dos fenômenos [e porque não, nas pessoas?] como um todo.

Assim, falar de complexidade é também falar de conhecimentos em rede, que comporta a capacidade de auto-organização, do estabelecimento de conexões e inter-relações de forma autônoma, não planejada e, tão pouco, determinada. Em outras palavras, esta dinâmica envolve ações próprias, (inter)conectividade, sinuosidades, como uma teia de relações, onde se entrelaçam e são tecidos fio a fio, e da qual emergem configurações específicas e imprevisíveis, que têm a tendência de serem ampliadas, fortalecidas, especialmente por meio das conexões dos *praticantespensantesprodutores*, com outros conhecimentos em *espaçostempos* distintos. Estes *links*, estes elos estabelecidos, auxiliam na ampliação desta rede, em várias direções, ocasionando uma dinâmica evolutiva. Neste sentido, ações a princípio pontuais, peculiares, específicas, potencialmente extrapolam o previsto, agregando rumos aleatórios e distintos, muitas vezes, do que é previamente estabelecido. São diferentes faces de uma mesma realidade. Para Morin (2005, p. 188):

[...] as diversas complexidades [...] (a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas de organização etc.) formam o tecido da complexidade: complexas é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram.

Um conhecimento não anula outro. Agrega e modifica. É um “*complexus* = aquilo que é tecido junto” (MORIN, 2005, p. 215). Se pensarmos na condição do professor ou professora, por exemplo, que prepara uma aula com um dado objetivo e uma estrutura específica, a informação que chega para os alunos certamente será a mesma. Porém, os nexos estabelecidos pelos alunos, não é possível prever. As possíveis respostas, as conclusões a que se pode chegar, as relações estabelecidas, independente do planejamento e da condução dada pelo professor, são caóticas, pois não podem ser programadas. Assim, as redes de conhecimento são acionadas, desencadeadas, postas em movimento constantemente: na aula, vendo TV, passeando no parque, andando pelo bairro... Não se tem controle sobre isso: informação recebida, conhecimentos abordados em outros ambientes, em outras aulas, com outros grupos etc. É como diz um sábio ditado popular: “cada cabeça é um mundo!” Ou como fazem referência Deleuze e Guattari (1995) “[...] cada um de nós era vários, já era muita gente”. Ou, ainda, como nos fala Santos (1995), quando afirma que cada um de nós é uma rede de subjetividades.

Criam-se, desta forma, circuitos que trazem a ampliação, o dinamismo e as atividades da rede, que têm um comportamento autônomo, como uma consequência direta ou indireta do que é vivenciado, experimentado, (re)apropriado. Para Morin (2005, p. 182), “[...]

isso significa que abandonamos um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, onde vamos das partes para o todo, do todo para as partes, para tentar compreender um fenômeno”. É como se um leque fosse aberto, mas em 360°. É como se, a partir de uma sementeira, frutos fossem gerados. Alguns elementos confirmam este sistema complexo, a saber: a não linearidade, a dinâmica evolutiva, a auto-organização, a teia de relações, as ramificações e o fenômeno de emergência de padrões não planejados e um imbricamento. Deleuze e Guattari (1995) ratificam este entendimento e vão mais além, quando consideram a ideia de que o conhecimento é tecido rizomaticamente, pois fazemos “rizoma com o mundo” (1995, p. 7). Ou seja: um mundo ramificado, conectivo, heterogêneo, que comporta diversos modos de codificação, descentramento, leis de combinação, mudança de natureza, ruptura, multiplicidade, estratificação, territorialidade, organização, significado, proliferações, segmentações, produção... Desta forma, sugere-se que o comportamento da rede de conhecimentos é complexo e aspira, segundo Morin (2005), a multidimensionalidade. Neste sentido, “o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza” (MORIN, 2005, p. 177). Ou, como sugere Pais (1993, p. 110), “um passo em frente quando admitir-se que a vida cotidiana é um tecido de maneiras de ser e de estar em vez de um conjunto de meros efeitos secundários de causas estruturais”.

A ideia de conhecimento tecido em rede, influenciou as discussões sobre currículo em rede. Reportando à escola, por exemplo, ambiente onde este estudo será produzido, construído, corroboramos com o que asseveram Silva, Lyrio e Martins (2011, p. 66), quando dizem que “nos *espaçotempos* escolares, professores e alunos fazem da escola um lugar praticado”. A partir das ideias certeunianas,

como também de outras influências<sup>3</sup>, alguns pesquisadores brasileiros, a exemplo de Nilda Alves e Regina Leite Garcia, que influenciaram outros pesquisadores, a partir da década de 1990, passaram a relacionar currículo escolar e cotidiano, incluindo-se aqui, a compreensão da metáfora da rede de conhecimentos. Esta rede refere-se à ideia de múltiplos e diferentes caminhos na construção do conhecimento, em lugar da ideia de via única e obrigatória. De acordo com Alves (2015, p. 99), “[...] se começa a perceber o lugar de alternativas que o viver cotidiano significa”. Nesta pluralidade de caminhos, nenhum conhecimento é privilegiado nem subordinado a outro. Defende-se a existência de reciprocidade, complementaridade e (inter)relação.

Reiteramos que se abandona uma lógica determinista e linear, dicotômica, assumindo as possibilidades. Esta postura, segundo Ferraço e Carvalho (2008), que pressupõe o isolamento, separação, dicotomias, definições, é característica do paradigma da simplicidade. Em contrapartida, estes mesmos autores ratificam que, quando assumimos o paradigma da complexidade, os limites tornam-se “difusos e, ao mesmo tempo, inter-relacionados e sujeitos, todo o tempo, às incertezas dos movimentos das redes de saberes, fazeres e poderes tecidos nos cotidianos pesquisados” (FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p. 2). Trata-se, segundo Lopes e Macedo (2005, p. 38-39), de operar um deslocamento radical dentro do mesmo lugar, que é o nosso – um deslocamento que passe a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas que têm uma enorme importância já que é neles que vivemos concretamente nossa vida.

Deste modo, entendemos que as crianças e jovens utilizam, convivem e experienciam diferentes espaços onde se relacionam de maneira particular em cada um deles, produ-

zindo conhecimentos a partir das suas vivências. Assim é que Lopes e Macedo (2005, p. 34) afirmam que “os conhecimentos são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos variados”. Inevitavelmente, existe uma tessitura desses conhecimentos, que, por conseguinte, integram os sujeitos, considerando, sobretudo, que estas vivências cotidianas e as práticas exercidas, nos diferentes espaços e contextos, criam dimensões de aprendizagem que não podem ser dissociadas. Ou seja, como *praticantesprodutores* nos espaços e com os cotidianos, tudo o que é por eles aprendido, vivenciado em tramas cotidianas diversas, entra na escola, neles encarnado.

Alves (2007, p. 83), afirma que:

[...] existe uma escola sem muros que precisamos aprender a ver, sentir, compreender. Se os praticantes encarnam os múltiplos cotidianos em que estão, quando eles entram na escola isso os acompanha. O que aprenderam na televisão trazem para dentro da escola, e o que aprenderam na escola entra nas críticas que fazem à televisão. Este tipo de situação mostra como existem relações entre esses múltiplos contextos cotidianos em que os sujeitos vivem.

Com o espaço vivido, onde o cotidiano se processa, não é diferente. Assim, criar currículo no cotidiano significa a possibilidade de agregar e produzir distintas redes de relações que vão construindo e constituindo os conhecimentos que circulam e contribuem para a produção de subjetividades, através de múltiplos caminhos, existindo uma recusa à linearidade e à homogeneização, enredando *espaçostempos*, com visibilidade e admissão de uma pluralidade que integra vivências. Esta noção permite que se coloque, segundo Lopes e Macedo (2005, p. 33), em evidência, “[...] a centralidade da prática social e a existência de vários espaços de formação articuladas”. E embora as autoras se refiram à formação de professores, a ideia de tecer conhecimentos

<sup>3</sup> Santos (1995), Lefebvre (2006), Morin (2003).

em diversos espaços, pode ser extensiva aos alunos e, também, a sua formação. Este entendimento é uma proposta de superar a dicotomia existente entre “o mundo da escola” e o “mundo vivido”, sendo necessário, portanto, perceber as múltiplas relações que os sujeitos mantêm com o exterior da escola e que aqui denominamos espaço vivido.

A partir deste entendimento, adotamos a concepção de currículo como algo dinâmico, processual, construído, produzido e que se transforma em contextualização, no sentido de que está para além do que está prescrito, das normas e diretrizes postas para consumo. Assim, uma coisa é o que se espera que ocorra na escola e outra coisa é o que de fato acontece ou os usos ali realizados. Ou seja, a prática pedagógica está imbricada ao *fazersaber* curricular e este exercício, que acontece diretamente nas escolas, quando os currículos são modelados por professores e alunos, diariamente. Mas cremos que isso ocorre, não de forma passiva, e, sim, com uma reformulação, característica das ações *táticas*. Neste sentido, o currículo praticado, realizado em redes, é algo mais amplo do que qualquer diretriz, do que qualquer documento onde estejam especificados temas, áreas, objetivos e conteúdos. Existe uma maneira própria concretizada por professores e alunos, que dão uma significação particular à estas ações práticas.

O currículo é deslocado, e este movimento se evidencia na intersecção de influências e na inter-relação de campos de atividade diferenciados. Assim, reconhecemos as *estratégias* – currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo avaliado – e as *táticas* – currículo em ação e currículo realizado, havendo, portanto, uma mudança do significado do currículo, na prática. Segundo Oliveira (2003, p. 45), existe um “jogo de tensão entre o que se propõe para a prática pedagógica quanto no que se realiza de fato, em seu interior”. Do en-

tre cruzamento destas ideias, especificamente no ponto em que convergem para uma ação, podemos inferir a respeito de uma mudança de enfoque, onde se destaca a prática, tendo os atores sociais como principais fomentadores e produtores na configuração do currículo escolar. Torna-se fundamental, neste sentido, abordar a produção de conhecimentos e realidades no cotidiano, enfatizando a questão da experiência, o que permite proceder a uma aproximação do conceito de representações sociais.

## Considerações Finais

A relevância social deste estudo em andamento, em sua dimensão pedagógica, remete ao fato de que a discussão aqui fomentada poderá contribuir para a reflexão acerca dos currículos, no cotidiano escolar, e a importância de se agregar, às propostas pedagógicas existentes e aos projetos escolares, temáticas com aporte em problemáticas locais. Além disso, podemos vislumbrar a propositiva de atividades formativas com professores e alunos, considerando a compreensão do lugar como fundamental à construção de um sentimento de pertencimento, identidade com o lugar, sua significação, enaltecendo o protagonismo e o envolvimento dos sujeitos praticantes, pensantes, no cotidiano, em seu próprio processo formativo. Sinalizamos, ainda, como uma das potencialidades deste estudo, e sua consequente relevância, uma das funções das representações sociais, que é a (re)orientação de práticas, com a intenção de promover um espaço de diálogo que contribua com a melhoria das práticas educativas, planejadas especificamente para determinada comunidade.

Na dimensão epistemológica, este estudo poderá contribuir com o entendimento da relação entre as representações sociais do espaço e as práticas sociais e educativas dos pro-

fessores, assim como das relações estabelecidas pelos sujeitos, considerando os elementos simbólicos, espaciais, históricos e culturais do lugar, revelando a estruturação do espaço e a construção de identidades. Numa dimensão política, reiterar a discussão no campo do currículo, retificando o seu entendimento como uma prática, que também é social e concreta, além de desmistificar a ideia de que a produção dos professores das escolas públicas traduz um caráter conformista. Comungamos com o pensamento de Certeau (2014, p. 19), quando ele diz que se deve ter “[...] atenção nos minúsculos espaços de jogo, cujas táticas silenciosas e sutis se insinuam”, pois é daí que vão emergir as microdiferenças onde outros veem apenas uniformização.

## Referências

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008. p. 15-38. (Coleção Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, mai./jun./jul./ago, 2003.
- ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 77-96.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACE-DO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.
- ALVES, NILDA. Compassos e descompassos do fazer pedagógico. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Nilda Alves**: praticantepensante de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 85-101.
- ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço escolar como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **A etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BALANDIER, G. **Essai d'identification du quotidien**. Cahiers Internationaux de sociologie, vol. LXXIV, Paris: Puf, 1983. p. 5-12.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <pne.mec.gov.br>. Acesso em: 14 mai. 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 mai. 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2ª versão revista. Brasília, DF: MEC, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 5-247.
- BLUMER, Herbert. **Symbolic interactionism**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.; Englewood Cliffs, 1969.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CASTRO, Iná Elias de. Prólogo. In: MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 3.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 85-98.
- COULON, Alain. **Ethnométhodologie et education**. Paris: PUF, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. Introdução: Rizo-  
ma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 10-36.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. São Paulo: DP&A, 2008. p. 101-117. (Coleção e Pesquisa em Educação).
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Orgs.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008. p. 4-13. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- GARCIA, Regina Leite. Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 43-63.
- GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.; Englewood Cliffs, 1967.
- GIARD, Luce. Momentos e lugares. In: CERTEAU, Michel de.; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 17-29.
- GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 9-31.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1972.
- HETKOWSKI, T. M. Prática instituinte e aprendizagem colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO – Desafios Linguísticos, Literários e Pedagógicos, 1., 2005, Recife. **Anais...** Recife: UPFE, 2005. CDROM.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil dos Municípios Brasileiros 2011**. [Pesquisa de Informações Básicas Municipais]. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- IBGE. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2013**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2015.
- JUAN, S. **Les formes élémentaires de la vie quotidienne**. Paris: PUF, 1996.
- JUNQUEIRA, Ivan. **Poesia reunida**. São Paulo: A Girafa, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.
- LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: compêndio de sociologia compreensiva. Tradução de Aluizio Ramos Trinta. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MELLO, Guiomar Namó de. **Os 10 maiores problemas da educação básica no Brasil** (e suas possíveis soluções). Edição de Fátima Ali. Agosto de 2003. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. Educação e comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. In: DIAS, Antônio; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 135-158.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos “pensados/praticados” pelos “praticantes/pensantes” dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012. p. 47-70.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 37, p. 105-115, jun. 1993. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fra-**

**caso escolar – Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREIRA, Mateus Henrique de Farias; SARTI, Flávia Medeiros. A leitura entre táticas e estratégias? Consumo cultural e práticas epistolares. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 14, n. 31 p. 195-217, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

SANTOS, Tarsis de Carvalho. **Sob a égide da memória**: as tecnologias de informação e comunicação na preservação da história das escolas da rede pública de ensino. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Boaventura dos. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Kátia Feijó da; LYRIO, Kelen Antunes; MARTINS, Nicéa de Souza. Michel de Certeau e a Educação. **Pró-Discente**: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória, ES, v. 17, n. 2, p. 63-74, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/gestec>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia del mundo social**: Introducción a la sociología comprensiva. Tradução de Eduardo J. Prieto. Buenos Aires: Paidós, 1972.

SIMMEL, George. **Sociologie et épistémologie**. Paris: PUF, 1981.

SIROTA, Régine. **L'École primaire au quotidien**. Paris: PUF, 1988.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

Recebido em: 06.08.2018

Aprovado em: 30.10.2018



**Silvia Letícia Costa Pereira Correia** é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Mestre em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia (GESTEC/UNEB). Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade – GIPRES. Pedagoga, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora e Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. E-mail: [sil.lete@gmail.com](mailto:sil.lete@gmail.com)

**Natanael Reis Bomfim** é Pós-Doutorado em Geografia, pelo Instituto de Pesquisa em Turismo e Mobilidade Urbana, Universidade de Paris I, Sorbonne. PHD em Educação pela Université du Québec à Montréal. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB) e credenciado no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – GESTEC. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade – GIPRES. E-mail: [nabom\\_reis@hotmail.com](mailto:nabom_reis@hotmail.com)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia  
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula, CEP: 41.195.000  
Salvador/BA. Tel: (71) 3117-2404