



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/ CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Linha III: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável

SILVIA LETÍCIA COSTA PEREIRA CORREIA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E COTIDIANO ESCOLAR: METÁFORAS
NO/DO/COM/O ESPAÇO VIVIDO E SUA TESSITURA COM O CURRÍCULO
PRATICADO**

Salvador/BA

2020



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/ CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Linha III: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável

SILVIA LETÍCIA COSTA PEREIRA CORREIA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E COTIDIANO ESCOLAR: METÁFORAS
NO/DO/COM/O ESPAÇO VIVIDO E SUA TESSITURA COM O CURRÍCULO
PRATICADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Orientador: Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim

Salvador/BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Dados fornecidos pelo autor

C824r

Correia, Silvia Letícia Costa Pereira

Representações Sociais e Cotidiano Escolar: Metáforas no/do/com/o Espaço Vivido e sua tessitura com o Currículo Praticado / Silvia Letícia Costa Pereira Correia.-- Salvador, 2020.

207 fls : il.

Orientador(a): Natanael Reis Bomfim.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2020.

1.Espaço Vivido. 2.Representações Sociais. 3.Currículo. 4.Cotidiano Escolar.

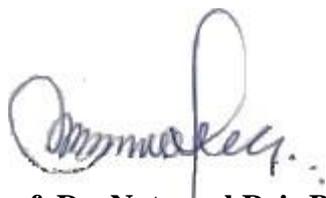
CDD: 107

FOLHA DE APROVAÇÃO

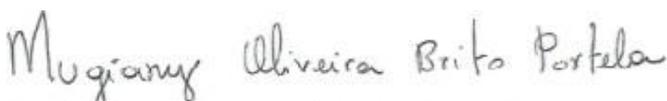
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E COTIDIANO ESCOLAR: METÁFORAS NO/DO/COM/O ESPAÇO VIVIDO E SUA TESSITURA COM O CURRÍCULO PRATICADO

SILVIA LETÍCIA COSTA PEREIRA CORREIA

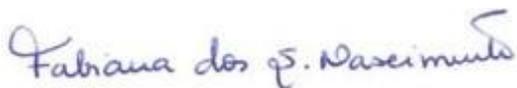
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, em 24 de março de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora.



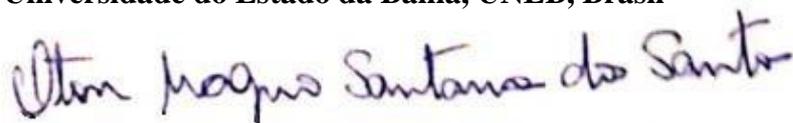
Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Université du Québec à Montréal, UQAM, Canadá



Profa. Dra. Mugiany Oliveira Brito Portela
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Doutorado em Geografia
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil



Profa. Dra. Fabiana dos Santos Nascimento
Secretaria Municipal de Educação - SMED
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Prof. Dr. Oton Magno Santana dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho às professoras e professores, às alunas e alunos da Escola Pública que subvertem e transformam o espaço escolar, com suas produções.

AGRADECIMENTOS

Gratidão à Espiritualidade por todas as vezes que cuidou de mim, acalmou meu coração e tranqüilizou minha alma.

Gratidão à minha família original representada por minha mãe, Dona Piedade; meu pai, 'Seu' Raimundo (*in memorian*); meu irmão Washington; minha tia e tios, Ana Brito, Jorge Brito, e Miguel Argeu, além da minha prima, irmã e comadre, Graziela Brito, pelos valores sólidos, apoio e presença em momentos diversos da minha vida.

Gratidão à família que eu formei: meu marido Silvonei Ribeiro, por seu auxílio, paciência e parceria; minha filha Ana Flávia Correia e meu filho Vicente Ribeiro, minhas Obras-primas pelas quais cultivo um amor profundo. Este investimento é uma realização pessoal, mas vocês me deram a força necessária para continuar!

Gratidão aos professores e professoras da Banca: Mugiany Portela, Oton Magno, Mary Valda Sales e Fabiana Nascimento, pelas contribuições e pelo cuidado que tiveram nas pontuações e sugestões ao trabalho, durante esta caminhada. Gratidão especial à professora Mary Valda Sales por ser uma inspiração (aqui poderia ter um *emotion* com olhinhos de coração!!!!). Destaco o primor de orientação recebida do Professor Natanael Reis Bomfim, que de Orientador desde o Mestrado, passou a amigo querido e que, mesmo mantendo laços mais estreitos, sempre foi muito didático e preciso em suas colocações, sempre empenhado neste meu processo formativo. Obrigada por me formar pesquisadora!

Gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, sobretudo ao professor Elizeu Clementino, pelas aulas de Metodologia e as sugestões iniciais que contribuíram significativamente com o trabalho.

Gratidão aos funcionários e funcionárias da Secretaria Acadêmica do PPGEduC e da UNEB, sempre muito educados, receptivos e disponíveis. Agradecimento especial à Aline, Sônia e Sr. Antônio. Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo auxílio durante a pesquisa.

Gratidão às colegas da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha: Nalva, Jaira, Regis, Cida e Carol, profissionais dedicadas, parceiras que aceitaram entrar comigo nesta viagem e que

fazem diferença na Educação Pública de Salvador/BA. Sem vocês, esta Tese não seria tão bonita!

Gratidão à Comunidade da Engomadeira pelo acolhimento. Aos alunos, alunas e funcionários da escola pela colaboração.

Gratidão às amigas que me acompanham desde os tempos do magistério (algumas até, antes disso): Roberta Carvalho, Patrícia Lima, Daniele Palma, Luciene França, Luciana Moutinho, Iraci Carvalho... Vocês vibram com a minha conquista e eu sei que isso é verdadeiro!

Gratidão às amigas da Faculdade de Educação da UFBA, para a vida: Paloma Alencar, Ana Patrícia Santos e Manuela Guimarães. Vocês já me acompanham a mais de 20 anos, sabem das dificuldades, dos obstáculos e das alegrias. Com vocês tudo fica mais suave.

Gratidão às colegas da Escola Municipal do Beiru: Viviane Marques, Ana Cristina, Bárbara Alves, Júlia Celeste, Sinolândia Araújo, Luciana Spínola e Alexa Prado por acreditarem em meu potencial, até quando eu duvido. À vocês, meu respeito e admiração pela luta diária para manter a Educação de Jovens e Adultos, viva, no Município de Salvador/BA.

Gratidão aos colegas da Rede Municipal que ajudam a escrever outra história na escola pública: Leandro Gileno Militão e Roberta Souza do Carmo, exemplos de profissionalismo e competência.

Gratidão aos colegas de turma, em especial: Kátia Soane Araújo, Ivandilson Miranda, Mary Galvão, Lúcio Muniz... pelo companheirismo, cuidado e confiança.

Gratidão aos amigos da resenha: Rosa Maia, Diego Aric, Lorena Bárbara, Tarsis Carvalho, Marcos Morais pela amizade, pelo riso solto e piadas super inteligentes (só os fortes entendem!).

Gratidão às Injúrias: Inaiá Brandão, Icilma Dourado, Josemeire Dias, Patrícia Moreira, Antônio Atta... Vivemos momentos memoráveis.

Gratidão ao grupo de pesquisa GIPRES, sobretudo nas figuras de Rosângela Oliveira, Nívia Rodrigues, Naurelice de Melo e Walter Garrido pelas contribuições na leitura do trabalho.

À vocês, toda a minha gratidão!!!!

Me levanto
sobre o sacrifício
de um milhão de mulheres que vieram antes
e penso
o que é que faço
Para tornar essa montanha mais alta
para que as mulheres que vierem depois de mim
possam ver além

- legado

CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira. **Representações Sociais e Cotidiano Escolar: Metáforas no/do/com/o Espaço Vivido e sua tessitura com o Currículo Praticado.** 207p. 2020. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2020.

RESUMO

O presente trabalho buscou problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, construídas por alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I, e suas implicações no *fazerpensar* compartilhado nas práticas pedagógicas dos *praticantespensantes* da escola, norteada pela seguinte questão de pesquisa: Quais conhecimentos práticos inseridos no conteúdo das RSE, construídas por alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I, e suas implicações no *fazerpensar* compartilhado nas práticas pedagógicas dos *praticantespensantes* da escola? Para tal, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma multimetodologia distribuída em três percursos que envolveu a utilização do que chamei de dispositivos implicados da pesquisa como a evocação livre de palavras, hierarquização de itens, mapas afetivos, grupo focal, narrativas e sobreposição das informações coletadas que possibilitou a reiteração do entendimento do currículo como redes de conhecimentos e expressão da vida cotidiana. Adotando uma postura epistemológica de abordagem fenomenológica em que vivências e experiências são basilares, destacando, ainda, o envolvimento e participação constante do grupo de professoras e alunos da Escola, *praticantespensantes* com a pesquisa, numa perspectiva de constante redimensionamento dos encaminhamentos do estudo. O campo da pesquisa foi a Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, localizada no bairro da Engomadeira, periferia da cidade de Salvador/BA. Interlocutores principais como Bomfim (2004, 2012), Alves (1998, 2001, 2002, 2003, 2007, 2008, 2015), Oliveira (2003, 2012, 2016), Ferrazo (2000, 2003, 2008, 2011), Garcia (2003, 2010), Certeau (2014), Certeau, Giard, Mayol (2013), Bomfim (2010), Tuan (1980, 1983) e Moscovici (2012, 2013), entre outros estudiosos, são referências que, indispensavelmente, sustentam o fundamento teórico desta Tese. As informações coletadas e produzidas com o estudo evidenciam a emersão dos conhecimentos do senso comum tributários das Representações Sociais do Espaço Vivido, entendidos como conhecimentos práticos, dentro da escola, reformulando os currículos praticados por alunos e professoras. Estes conhecimentos, por sua vez, compõem redes de conhecimentos, ampliadas constantemente de forma prospectiva e que impactam nos currículos escolares uma vez que das representações sociais dos alunos sobre o bairro da Engomadeira, emergiram conhecimentos como solidariedade, violência moradia, histórias, tráfico, entre outros representativos do grupo social, que relacionam-se e ilustram metáforas por eles elaboradas em seus mapas afetivos como as do conflito, do contraste, do formigueiro, da cidadezinha e da montanha russa. De todo este processo, derivam algumas contribuições inseridas nas dimensões política, ética, estética, epistemológica e pedagógica, prenunciando alguns questionamentos e lacunas para estudos futuros, a partir da investigação aqui iniciada.

Palavras-chave: Espaço Vivido; Representações Sociais; Currículo e Cotidiano Escolar.

CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira. **Social Representations and School Routine: Metaphors in/of/with the Lived Space and its context with the carried out Curriculum.** 207pages. 2020. Doctoral Thesis. Graduate Program in Education and Contemporaneity. University of the State of Bahia, Salvador/BA, 2020.

ABSTRACT

The current work aimed at problematizing the production of curricula in the school routine, as of the content of the social representations of the lived space, built by students on the fifth grade in elementary school, and its implications on the *thinking-doing* shared within the pedagogical approaches of *practitioners-thinkers* at the school, guided by the following research query: What are the practical experiences inserted in the content of the SRLS, built by students on the fifth grade in elementary school, and its implications on the *thinking-doing* shared within the pedagogical approaches of *practitioners-thinkers* at the school? To that end, this research was developed as of a multimethodology distributed into three paths that involved the use of what I myself called mechanisms implied in the research, such as the free evocation of words, items ranking, emotional charts, focus group, narration and overlapping of the collected data that enabled the reiteration of understanding curricula as knowledge networks and daily life expression. Assuming an epistemological stance of phenomenological approach where experiences and livingness are fundamental, besides highlighting the sustained engagement and participation of the female teachers group and students at the school, *practitioners-thinkers* along with the research, within a perspective of steadfast resizing of the study directions. The research field was the Álvaro da Franca Rocha Municipal School, located in Engomadeira neighborhood, in the suburbs of the city of Salvador/BA. Key interlocutors as Bomfim (2004, 2012), Alves (1998, 2001, 2002, 2003, 2007, 2008, 2015), Oliveira (2003, 2012, 2016), Ferrão (2000, 2003, 2008, 2011), Garcia (2003, 2010), Certeau (2014), Certeau, Giard, Mayol (2013), Bomfim (2010), Tuan (1980, 1983) and Moscovici (2012, 2013), among other scholars, are references that essentially support the theoretical foundation of this Thesis. The data produced and provided with the study emphasize the emersion of tributary common sense knowledge of the Social Representations of the Lived Space, understood as practical knowledge, within the school, reshaping the curricula carried out by students and teachers. This knowledge, in turn, consists of knowledge networks, steadfastly enlarged in a forward-looking manner and which affect the school curricula since from the social representations the students had in Engomadeira neighborhood emerged insights such as solidarity, violence, housing, stories, drug dealing, among other representatives of the social group which relate and exemplify metaphors built by them in their emotional charts, such as the ones of conflict, contrast, anthill, the small town and the rollercoaster. From all this process, arise some contributions included in the scales of politics, ethics, aesthetics, epistemology and pedagogy, foreseeing inquiries and gaps for further studies, as of the investigation initiated here.

Keywords: Lived Space; Social Representations; Curriculum; School Routine.

LISTA DE SIGLAS

ANPed	Associação nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDI	Centro de Documentação e Informação
CEASA	Dentro de Abastecimento
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
DA	Diretório Acadêmico
EF	Ensino Fundamental
GEOTEC	Grupo Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade
GIPRES	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações Sociais e Sustentabilidade
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
M	Matemática
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
NC	Núcleo Central
OME	Ordem Média de Evocação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PISA	<i>Programme for International Student</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PM	Polícia Militar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEduC	Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade
RS	Representações Sociais

RSE	Representações Sociais do Espaço
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
SFS	Subúrbio Ferroviário de Salvador
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TRS	Teoria das Representações Sociais
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Pensamento teórico da tese	33
Figura 2	Conceitos chave da tese e seus desdobramentos	35
Figura 3	Universo reificado, universo consensual e representações sociais	74
Figura 4	Experiência	79
Figura 5	Estrutura gráfica da metodologia	91
Figura 6	Localização da escola Municipal Álvaro no bairro da Engomadeira	95
Figura 7	Mosaico de notícias sobre o bairro da engomadeira	100
Figura 8	Núcleo figurativo das RS dos alunos sobre o bairro da Engomadeira	110
Figura 9	bairro tranqüilo e violento	119
Figura 10	o sujo e o limpo	120
Figura 11	tranqüilidade e movimento	121
Figura 12	hostilidade e amizade	122
Figura 13	a caminho da escola	124
Figura 14	a escola	124
Figura 15	pirâmide humana	125
Figura 16	coração vermelho	126
Figura 17	a multidão	127
Figura 18	transitando pela rua	128
Figura 19	a festa e o lixo produzido	129
Figura 20	fim de linha	130
Figura 21	ruas do bairro	131
Figura 22	descendo a ladeira	132
Figura 23	tiroteio	133
Figura 24	morte	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese do processo de categorização para a elaboração dos Mapas Afetivos.	93
Quadro 2	Dimensões que sugerem o funcionamento da Representação Social.	115
Quadro 3	Imagens da Engomadeira a partir das qualidades e sentimentos.	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxas de Reprovação, Abandono e Distorção no Brasil e na Bahia.	22
Tabela 2	Taxas de Reprovação, Abandono e Distorção no Ensino Fundamental.	22
Tabela 3	Taxas de Reprovação, Abandono e Distorção no Ensino Fundamental por Região.	22
Tabela 4	Quantitativo de Dissertações e Teses a partir da expressão " <i>representações sociais</i> " AND <i>cotidiano</i> .	49
Tabela 5	Quantitativo de Dissertações e Teses a partir da expressão " <i>currículo praticado</i> ".	50
Tabela 6	Registros de Artigos do SciELO, a partir das expressões de busca.	51
Tabela 7	Recorrência dos descritores da tese por Grupo de Trabalho.	52

SUMÁRIO

1.	INTROITO: A PAISAGEM DE UMA TESE	16
1.1	PASSOS REGULARES OU ZIGUEZAGUEANTES NO PANORAMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: ENTRECRUZANDO FENÔMENO SOCIAL E OBJETO DE PESQUISA	18
1.2	A PROPOSITIVA DE TESE: UMA OPERAÇÃO DE CAÇA	30
2.	COTIDANOS APRENDENTES... MARCAS DA INCOMPLETUDE	39
2.1	CENÁRIOS E MEMÓRIAS: NASCER, VIVER, SER, CRESCER, CHORAR, AMAR, HABITAR, PARIR, SENTIR, AGIR, COZINHAR... AHHHHH, COZINHAR, NÃO!	41
2.2	SOBRE AS ARTES DE FAZER PESQUISA: AQUILO QUE FAZ "ANDAR"	47
3.	PERCEBENDO EM OUTRAS VOZES, PREOCUPAÇÕES COMUNS: SEM VERDADES DE PARTIDA, MAS LIMITES...	54
3.1	CRIATIVIDADE DISPERSA E BRICOLADORA: COTIDIANO, REDES DE CONHECIMENTOS E CURRÍCULOS PRATICADOS	57
3.2	CONVENÇÃO TÁCITA, PRESCRIÇÃO IRRESISTÍVEL: COTIDIANO, CONHECIMENTOS, REALIDADES E EXPERIÊNCIAS	70
4.	PARA ALÉM DO OLHAR QUE VÊ: SOBRE MERGULHOS, TRILHAS E ATALHOS... PULULANDO OUTRAS LÓGICAS	83
4.1	CONSTRUINDO PERCURSOS METODOLÓGICOS, TRILHANDO CAMINHOS POSSÍVEIS COM A PESQUISA	90
4.2	A ESCOLA E O BAIRRO: <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> DE CRIAÇÃO, INVENÇÃO, RELAÇÕES E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA E DA PESQUISA	95
4.3	<i>PRATICANTESPENSANTES</i> COM A PESQUISA	103
5.	NARRATIVASIMAGENS: AS MANEIRAS DE MORAR, (COM)VIVER E PRATICAR NO/DO/COM O BAIRRO DA ENGOMADEIRA	106
5.1	PRIMEIRO PERCURSO METODOLÓGICO: ASPECTOS SINGULARES E DIVERSOS PRODUZIDOS COM AS SITUAÇÕES DA VIDA COTIDIANA	108
5.1.1	Núcleo figurativo: elementos conceituais do/com/o espaço vivido	109
5.1.2	Cartografia Afetiva, Sentimentos e Metáforas no/do/com o espaço vivido	116
5.2	SEGUNDO PERCURSO METODOLÓGICO - AS ARTES DA MEMÓRIA E AS ARTES DE DIZER: NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NO/DO/COM O COTIDIANO ESCOLAR	135
5.2.1	Sobre as Artes da Memória: os relatos do não sabido	136
5.2.2	Sobre as Artes de Dizer: os relatos de espaço	146
5.3	AS ARTES DE PENSAR COM O BALÉ DO LUGAR: ENTRELAÇANDO AS DINÂMICAS SOCIAIS, AS COREOGRAFIAS NO/DO/COM O COTIDIANO E O CURRÍCULO PRATICADO	156
6.	ARREIMATE EM TOM DE INTERROGAÇÕES	167
	REFERÊNCIAS	179
	APÊNDICES	195
	ANEXOS	200

1. INTROITO: A PAISAGEM DE UMA TESE

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
era a imagem de um vidro mole que fazia uma
volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta
que o rio faz por trás de sua casa se chama
enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.

(Poema XIX do “Livro das Ignoranças”, de Manoel de Barros, 2010, p. 303)

A leitura de uma poesia nos possibilita expressar sentimentos e entendimentos, sem um compromisso de ser fiel ao que o poeta escreveu, considerando que é uma arte e, assim, cada um pode entender e interpretar a partir de suas referências, conhecimentos de mundo e sentimentos despertados, uma vez que não somos especialistas na área. Isto porque a poesia produz imagens, comove, sensibiliza... O poeta se revela através da escrita e inspira outros para que façam o mesmo, a partir de suas interpretações e outras interlocuções. Creio, neste sentido, que isto seja um sintoma de liberdade que a arte possibilita.

A partir deste entendimento e longe de entrar pelos meandros dos elementos formais de uma poesia, é que escolhi dialogar com algumas produções de Manoel de Barros, poeta brasileiro cujos versos tomo emprestado ao longo de todo o trabalho, e cuja leitura me inspira e me faz pensar com as coisas da vida e da pesquisa. O poema que abre esta breve introdução, por exemplo, me remeteu à ideia de criação, pois ao entender o rio como uma "cobra de vidro", nas nossas "*ignorâncias*", experimentamos e exercitamos a imaginação criadora, a invenção, uma engenhosidade, produção, fecundidade e fertilidade do pensamento.

Desta maneira, a escolha por este poema para compor a introdução do trabalho, não foi aleatória, mas pretendeu fazer uma relação entre a criatividade e o cotidiano, mais especificamente, o cotidiano escolar, tendo em vista que a abordagem desta tese é a da escola como espaço de criação, que integra diversos conhecimentos, dentre eles, os do senso comum situados nas representações sociais¹, produzidos na experiência com o lugar², entendido como espaço vivido³. Este é um posicionamento político de alguém que atua como professora e coordenadora pedagógica há mais de 15 anos em escola pública e que se propõe a pesquisar com o cotidiano, num movimento declarado de resistência, revelado na paisagem de uma tese, como sugerido no título deste capítulo.

E é a partir desta inferência que me proponho a colocar o pensamento em movimento, afirmando, inicialmente, que na escola não reproduzimos políticas e diretrizes, mas

¹ [...] as representações são um sistema de valores, ideias e práticas construídos socialmente, por meio do qual indivíduos e comunidades estabelecem uma ordem para se orientarem no mundo material e social e controlá-lo e, também, comunicam-se e constroem um código para nomear e classificar os aspectos do mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2013, p.21).

² Categoria Geográfica que se refere ao espaço vivido, onde se estabelecem as relações mais próximas e que está para além de uma mera referência empírica ou de localização. Considerada um espaço social, essencialmente dotado de significados, e, por sua dimensão simbólica, histórica e socialmente construída, transforma-se em referencial identitário para a criança, podendo ser entendida como objeto de representação social (JODELET, 1982).

³ De acordo com Lefebvre (2006), o espaço vivido refere-se à experiência cotidiana, que tem o espaço social como sua expressão mais concreta, através de sua apropriação pela corporeidade das ações humanas. Denota as diferenças em relação ao modo de vida programado, vinculando-se ao espaço das representações através da insurreição de usos contextuais. É considerado um campo de possibilidades de construção de um espaço diferencial, que se opõe ao homogêneo e contempla o uso.

produzimos: políticas de aprendizagens, de avaliação, de currículo... e isso incorre em perceber o que está acontecendo nas escolas, expressos na e pela diversidade de alternativas pedagógicas praticadas, narradas por alunos e professores, e que está para além do panóptico⁴. Até porque, como dizem Alves e Garcia (2000, p. 12) "muito se fala sobre escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia". Existe algo que se efetiva nestes espaços - escola e comunidade - onde as relações acontecem, se materializam e estão imbricadas. Particularmente, como pesquisadora, procurei avançar em uma problematização acerca do entendimento das representações sociais do espaço, evidenciando fluxos e processos formativos (escolares e não escolares) de alunos e professores e que se traduzem na permanente produção dos currículos no cotidiano escolar.

Este entendimento da escola como espaço de produção, contradiz a ideia de crise da escola e da educação que por sua vez faz parte de um discurso de desqualificação da escola pública, supostamente evidenciada pelos indicadores educacionais. Logo, é necessário abordar sobre esta questão, ainda que brevemente, como forma de contextualizar as possibilidades existentes e demarcar as produções da escola, que vão além do que os números evidenciam. Neste sentido, enfatizo que a reflexão aqui realizada espelha um caminhar em passos retrospectivos, prospectivos, regulares e até mesmo zigzagueantes, que me levaram a entrecruzar temáticas relativas às representações sociais, ao espaço vivido e ao currículo praticado⁵, descrita pelos fatos e fenômenos sociais contextualizados, a seguir, de onde emerge o objeto de estudo desta investigação.

1.1 PASSOS REGULARES OU ZIGUEZAGUEANTES NO PANORAMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: ENTRECruzANDO FENÔMENO SOCIAL E OBJETO DE PESQUISA

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano demonstra, através de ações diversas, seu anseio em conhecer. A descoberta do fogo, a invenção da roda, o aparecimento da linguagem, a criação da escrita, a domesticação dos animais, o desenvolvimento das

⁴ O termo 'panóptico' foi popularizado por Foucault (1987), em seu livro 'Vigiar e Punir'. Refere ao poder, ao controle e ao gerenciamento do poder como elementos constantemente presentes na sociedade e nas instituições. Segundo Foucault (1987, p. 227-228), "o panóptico pode até constituir-se em aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. [...] Panóptico julgará com uma única olhadela, e sem que se possa esconder nada dele, como funciona todo o estabelecimento. [...] o Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens".

⁵ Currículo praticado é aquele *grosso modo*, efetivado nas escolas; o currículo prescrito é referente ao que espera que ocorra nas escolas, a exemplo das Diretrizes Oficiais.

ciências, o progresso da agricultura entre outros, se constituíram em avanços, que por sua vez, também revelam uma propensão humana para aprender. Por meio da convivência em grupo, os conhecimentos produzidos, eram passados de pessoa para pessoa, permitindo perpetuar o que foi descoberto, fruto, ainda, da criatividade e do ato inventivo - reflexos da capacidade cognitiva de produzir cultura, inerentes ao ser humano e que revela a característica da *vita activa*: uma inquietude ou "todo tipo de engajamento ativo nas coisas deste mundo" (ARENDDT, 2007, p. 22).

Observa-se, pois, um claro processo de humanização, que, inevitavelmente, envolve o ato educativo em que a educação se confunde com a vida, com a história evolutiva humana, e que está presente no cotidiano dos atores sociais, contendo em si, diversos significados e manifestando-se de diferentes maneiras, nos mais variados *temposespaços*⁶ e grupos sociais. Como nos diz Brandão (2007), ninguém escapa da educação! E esta dinâmica de educar, na qual estão implícitos os processos mútuos de *aprenderensinar*⁷, envolve as experiências construídas pelas práticas exercidas em diversos espaços de socialização e que são potencializadas pelos veículos de comunicação de massa: rádio, televisão, internet etc. Desta forma, parece correto afirmar que o ato educativo "nasce" com o próprio ser humano, a princípio em ações coletivas, imediatas, focadas na sobrevivência e perpetuação de conhecimentos práticos mediados pela espontaneidade da vida em grupo e, pouco a pouco, caminha para a institucionalização, para uma educação formal, cujo ícone de referência é a instituição⁸ escolar, que ao longo do tempo, consolidou-se como o principal local de oferta de um tipo de educação: sistematizada, organizada e institucionalizada.

Durante muito tempo, a educação formal foi restrita a uma seleta parcela da população. Sua expansão para as classes populares e sua conseqüente democratização, deriva de mudanças ocorridas no âmbito econômico durante os séculos XV e meados do século XVIII, quando a utilização de novas fontes de energia e o uso de máquinas, revolucionaram as técnicas de produção, demandando, então, a necessidade de mão-de-obra com um mínimo de instrução: ler, escrever e contar. Mendonça (2011) ratifica que a escola moderna surge junto com as fábricas, evidenciando, o que a autora chama de "processo de morte" da produção

⁶ 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, sendo que esta dicotomização, de acordo com Alves (2003, p. 66), foi "[...] herdada no período no qual se "construiu" a ciência moderna".

⁷ O termo escrito unido e invertido - diferente da maneira como comumente se pronuncia - tem o intuito de expressar que ninguém ensina se não aprendeu antes (ALVES, 2003).

⁸ Lapassade (1977, p. 193), define instituição como "grupos sociais oficiais [...]" dotados de sistemas de regras que definem a vida dos grupos e sujeitos.

artesanal e de nascimento da produção fabril, criando, a partir desta conjuntura, a instituição escolar pública. A autora assevera, ainda, que "[...] a tarefa histórica da escola, nessa nova realidade social, foi cunhada na transmissão do conhecimento, tendo na organização da fábrica seu modelo estrutural e ideológico" (MENDONÇA, 2011, p. 344).

É importante mencionar que esta influência do processo de industrialização na democratização da escola ocorreu inicialmente em países europeus, uma vez que no caso brasileiro, o referido processo de industrialização ocorreu tardiamente. Ainda assim, em nosso país, a democratização do ensino ocorre em decorrência destas questões sendo que, efetivamente, a partir dos anos de 1920, aparece com mais veemência, sendo que o fenômeno de escolarização em massa decorre de ideias vindas dos países desenvolvidos que entendiam ser a educação pública uma responsabilidade estatal, concebida, ainda, como um projeto de consolidação de uma nova configuração social. Desta forma, no Brasil, a escola pública é alçada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência, figurando como um projeto educacional republicano que entendia que os pré-requisitos para o processo nacional seria o desenvolvimento intelectual e moral adquiridos por meio da educação. Assim, como nos informa Ghiraldelli Jr. (2000, p. 16):

A reorganização do Estado devido ao advento da República, assim como a urbanização do país, foram fatores decisivos para a criação de novas necessidades para a população, o que possibilitou que a escolarização aparecesse como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos.

Neste sentido, a escola, como instituição moderna e, segundo Costa (2007), central na vida das sociedades e das pessoas, foi criada a partir do estabelecimento de uma "nova ordem" mundial e à ela foi impelida a responsabilidade pelo legado do conhecimento acumulado historicamente pela sociedade, geração após geração, cabendo à instituição escolar a guarda e a responsabilidade social pela inculcação de condutas e normas assim como a transmissão do conhecimento - característica que, reitero, marca o objetivo da escola tradicional. E, embora esta instituição tenha sofrido mudanças ao longo de sua existência, seu modelo vem sendo constantemente questionado, até porque transmitir e reproduzir, não mais sustenta a escola formal, pois as possibilidades de aprendizagens ultrapassam seus muros.

Isso nos remete a uma discussão sobre a existência de uma crise na educação escolar que certamente coaduna com o que Arendt (2005) classifica como a falta de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo. Para Costa (2007, p. 78), observa-se a

disseminação de vários discursos, especificamente no Brasil, tanto nos "meios de comunicação como na literatura mais leiga em geral", acerca de uma suposta decadência da instituição escolar. Estes discursos, que geralmente buscam desqualificar a escola, afirmam que esta vem experimentando uma crise aguda e sem precedentes, de sentidos e significados, uma vez que não consegue atender ou realizar a sua função social de maneira satisfatória. Utilizam, para isto, estatísticas, números que supostamente medem, traduzem a qualidade da educação em nosso país e isso não é suficiente para comprovar a tão propagada crise da educação, que apresenta uma mensuração duvidosa se tomarmos tão somente os indicadores existentes. É urgente perceber que a situação existente é propositadamente tributária da falta de políticas públicas e de sua aplicabilidade, só para citar alguns aspectos.

Em contrapartida, inegavelmente existe com relação à escola, como sugere Mendonça (2011, p. 347), "um reconhecimento social da sua necessidade e de seu conteúdo histórico específico", e isso pode ser exemplificado, *grosso modo*, pelo período significativo dedicado à escolarização, previsto, inclusive, em dispositivos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que em seu Artigo 21, prevê que a educação básica, ofertada por estados, municípios e os seus sistemas de ensino, em instituições públicas e privadas, ocorra em três etapas: educação infantil (0-5 anos), ensino fundamental⁹ (6-14 anos) e ensino médio (15-17 anos). Isso, sem mencionar a formação continuada referente à graduação e pós-graduação, para os que prosseguem. Este tempo dedicado à inserção dos atores sociais na escola, para nós, reafirma, parafraseando Costa (2007), o significado da escola e sua importância no processo de socialização e educação dos sujeitos.

Deste modo, a instituição escolar pública brasileira, vive o dilema de ser o meio oficial pelo qual a maioria dos sujeitos tem acesso ao legado histórico-cultural da humanidade ao passo em que convive com a desconfiança na sua capacidade para cumprir com sua função social, fato que de acordo com o discurso oficial, pode ser evidenciado e se materializa, entre outros, nos índices de reprovação, abandono e distorção idade-série (Tabela 1). É importante mencionar que os dados oficiais evidenciam algumas questões como o processo de extrema concentração de renda e níveis elaborados de pobreza, sobretudo quando analisamos os dados por região, nos remetendo a uma reflexão acerca das desigualdades regionais, além das diferenças de gênero e cor, por exemplo, traduzidos no quadro de escolarização desigual do País.

⁹ O Ensino Fundamental de 9 anos, no Brasil, é dividido em Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano), respectivamente anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Tabela 1: Taxas de Reprovação, Abandono e Distorção no Brasil e na Bahia

INDICADORES	ENSINO			
	Fundamental		Médio	
	Brasil	Bahia	Brasil	Bahia
Reprovação	7,0	12,4	10,5	16,6
Abandono	1,5	3,3	6,1	9,0
Distorção idade-série	17,2	27,5	28,2	43,7

Fonte: Censo da Educação Básica/INEP, 2018.

Os dados relacionados ao Ensino Fundamental, ao qual este estudo interessa particularmente, podem ser observados na Tabela 2:

Tabela 2: Taxas de Reprovação, Abandono e Distorção no Ensino Fundamental

INDICADORES	ENSINO FUNDAMENTAL			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Brasil	Bahia	Brasil	Bahia
Reprovação	5,1	9,0	9,5	16,6
Abandono	0,7	1,6	2,4	5,3
Distorção idade-série	11,2	18,3	24,7	37,8

Fonte: Censo da Educação Básica/INEP, 2018.

Os resultados oficiais revelam que embora as camadas populares tenham acesso à educação pública, as possibilidades de êxito têm sido reduzidas. E isso ocorre historicamente, assim como também o é, o fato de que as regiões norte e nordeste do país detenham os piores índices, como explicitado na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3: Taxas de Reprovação, Abandono e Distorção no Ensino Fundamental por Região

REGIÃO	INDICADORES								
	Reprovação			Abandono			Distorção		
	G	AI	AF	G	AI	AF	G	AI	AF
Norte	9,1	8,5	9,9	2,8	1,6	4,4	25,2	18,4	34,5
Nordeste	8,9	6,6	11,8	2,2	1,1	3,7	23,1	15,7	32,3
Sul	8,4	5,2	12,3	0,8	0,2	1,4	14,9	8,0	22,9
Sudeste	5,0	3,0	7,4	0,8	0,4	1,5	11,7	7,1	17,4
Centro-Oeste	4,8	4,0	5,7	0,8	0,3	1,5	14,0	9,0	20,2

Fonte: Censo da Educação Básica/INEP, 2018. Obs.: G - geral; AI - anos iniciais; AF - anos finais.

Embora este não seja o foco da discussão aqui colocada é importante, ao analisar estes dados, pensar sobre a questão da garantia do acesso até porque os números do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2017) evidenciam que no Brasil, existem 2,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, fora da escola.

Outro dado relevante e que materializa, oficialmente, a crise na educação pública brasileira, é o apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2018), por meio do Relatório de Desenvolvimento Humano. Segundo este documento, o Brasil apresenta a terceira maior taxa de abandono escolar, entre os 100 países que detém o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Em 2018, por exemplo, a taxa de abandono escolar no Brasil, foi de 1,5 sendo 0,7 nos anos iniciais e 2,4 nos anos finais (MEC/INEP/CENSO ESCOLAR, 2018). A tríade reprovação - abandono - distorção, de acordo com a PNAD Contínua (2018), faz com que quase a metade da população brasileira, cerca de 40% das pessoas com 25 anos ou mais, não tenha o ensino fundamental completo.

Alia-se a este contexto, os índices relativos ao analfabetismo. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua, 2018), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de não-alfabetizados no Brasil, considerando pessoas de 15 anos ou mais é de 6,8% ou 11,3 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever. Destes, 13,88% concentra-se na região nordeste do país. Segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil ocupa a 8ª posição no *ranking* de países com maior número de analfabetos adultos, no mundo.

Além destes indicadores, podemos citar também as avaliações externas da educação básica, realizadas desde 2005, no Brasil, com o intuito de acompanhar a situação da educação em nosso país. O Índice Nacional da Educação Básica (IDEB), indicador proposto pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹⁰, com base nos dados de aprovação disponibilizados no Censo Escolar, no resultado das avaliações externas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil, atribui médias de desempenho nas avaliações de língua portuguesa e matemática, consideradas disciplinas críticas. Muito embora o caráter quantitativo destes indicadores, não seja o cerne da questão aqui proposta, fazer esta referência é importante, pois, além de serem instrumentos

¹⁰ Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) responsável por promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o intuito de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

de acompanhamento oficiais da educação básica brasileira, por meio deles são direcionadas diversas políticas públicas, como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Ensino Fundamental de Nove Anos, Escola de Tempo Integral, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outras.

Numa escala que pode variar de 0 a 10, o IDEB observado na esfera federal brasileira em 2017, foi de 5,8 nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹¹, superando a meta estabelecida para o período; 4,7 nos anos finais; e 3,8 no ensino médio - estes últimos, não conseguiram atingir a meta prevista. Os maiores índices obtidos foram os das escolas privadas: 7,1; 6,4 e 5,8 referentes aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio, respectivamente. As escolas da Rede Privada não conquistaram as metas propostas para o período, embora tenham chegado próximo aos índices alcançados pelos países desenvolvidos. Na esfera estadual, o IDEB observado na Bahia foi de 5,1 referente aos anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos finais, observou-se 3,7 enquanto que no ensino médio, a nota obtida foi de 3,0. Quanto às escolas do município de Salvador, a média observada para os anos iniciais foi de 5,3, superando a projeção estabelecida e para os anos finais, 3,9 estando abaixo da projeção estabelecida – estas médias obtidas colocam o município de Salvador na 16ª e 18ª respectivamente, anos iniciais e finais do EF, no ranking das capitais brasileiras.

Outra avaliação externa acerca do desempenho oficial do ensino público brasileiro, sobretudo na esfera municipal, é a Prova Brasil que avalia as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Seus resultados têm por base uma matriz de referência composta por tópicos que agregam um conjunto de descritores que os alunos devem desenvolver em determinado ano de escolarização. As notas obtidas podem ser interpretadas tendo como referência uma Escala de Proficiência, estabelecida pelo INEP, onde são observados critérios a serem alcançados pelos estudantes da escola ou Rede de Ensino, no decorrer da trajetória escolar, especificamente ao final de cada etapa - 5º e 9º ano, do Ensino Fundamental.

A escala de proficiência proposta para o 5º ano de escolarização, vai do nível 1 ao 9 (Língua Portuguesa - LP) e de 1 a 10 (Matemática - M), com pontuações que variam de 0 a 350 ou de 125 a 375, a depender da área do conhecimento avaliada. Com relação aos anos finais do ensino fundamental, que vai do 6º ao 9º ano, a escala varia de 0 a 8 (LP) e de 0-9 (M), com pontuações que oscilam de 200 a 400 e de 200 a 425, respectivamente LP e M. O Brasil, nos anos iniciais obteve pontuação de 214,54 em relação à Língua Portuguesa e de 224,10 em Matemática, ambos correspondendo ao nível 4 da escala. Já para os anos finais, a

¹¹ As avaliações externas são realizadas ao final de cada etapa do Ensino Fundamental, respectivamente 5º e 9º ano.

proficiência média foi de 260,73 para Língua Portuguesa e 260,76 para Matemática, referente ao nível 3.

O estado da Bahia, encontra-se nos níveis 4 (203,31) e 2 (245,99), respectivamente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, em Língua Portuguesa. Com relação à Matemática, a Bahia está no nível 4, com 210,23 nos anos iniciais do fundamental I, e no nível 2 no ensino fundamental II com 245,00. Na cidade de Salvador, a avaliação da educação, tendo como parâmetro a Prova Brasil e pela pontuação obtida, está no nível 4 (207,73), referente aos anos iniciais e no nível 2 (247,07) para os anos finais do ensino fundamental. Em matemática, os resultados alcançados (212,54 e 244,70) e correspondem, aos níveis 4 e 2 da escala, respectivamente, anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Finalmente, podemos citar os dados do *Programme for International Student Assessment - PISA*¹², que ocorre a cada três anos e abrange três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do Programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Na última edição, realizada em 2015, a média obtida em leitura foi de 407; em matemática, 377 e em ciências, 401, apresentando uma queda discreta em relação à edição de 2012. Dentre os 70 países que participaram da avaliação em 2015, o Brasil ocupa a 63ª colocação em Ciências, 59ª em Leitura e 66ª em Matemática. Participaram 23.141 estudantes brasileiros (INEP, 2018).

Desta forma, tomando por base os resultados que oficialmente traduzem a situação da educação básica brasileira, pode-se afirmar que a finalidade da educação, expressa na LDB, Artigo 22, que é a de "garantir o desenvolvimento do educando, assegurando uma formação comum para o exercício da cidadania, fornecendo meios para que o sujeito progrida no trabalho e em estudos posteriores", não está sendo efetivado, o que acaba por produzir um efeito contraditório às promessas de um discurso emancipatório.

Mello (2003), ao discorrer sobre os principais problemas que afetam a educação no Brasil, afirma que figura entre estes 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 - e eu acrescento uma vertente mercadológica de educação. Isso sem mencionar outras questões como violência, depredação e indisciplina, amplamente divulgado pela mídia; estrutura física precária das escolas, carga horária insuficiente das disciplinas, currículos e práticas

¹² O *Programme for International Student Assessment* ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes refere-se a uma avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. No Brasil, o Programa é coordenado pelo INEP.

pedagógicas pouco significativas, baixo investimento por aluno, infraestrutura e planejamento¹³, despreparo dos professores¹⁴ pela falta de políticas de formação 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 podem convergir para o insucesso escolar dos alunos, evidenciando, portanto, um processo voltado para uma dependência, para a heteronomia, contrapondo, desta forma, os processos educativos característicos da contemporaneidade, que deveriam ser orientados em direção à autonomia. Ressalto que a ideia de 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 [...]" (GIDDENS, 1991, p. 9).

Na contemporaneidade não podemos perder de vista 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 prática dos que estão no "chão da escola" e que se mobilizam, criando oportunidades, alimentando sonhos num movimento de resistências. Ou como afirma Alves (2007), quando diz que no cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos. Vale lembrar que o currículo produzido cotidianamente, está inserido nesta produção.

Neste sentido, a contemporaneidade e seu *modus operandi* alude à necessidade de problematização e construção de horizontes teóricos e práticos mais amplos e diversificados,

¹³ 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, articulando com o Plano Nacional de Educação (PNE).

¹⁴ Dados do Ministério da Educação/Censo Escolar (2018) mostra que dentre os professores do Ensino Médio, 38,1% não são licenciados na área específica em que lecionam. E no Fundamental 2, 48,3% não tem formação específica na área em que lecionam.

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 outros, passam a fazer parte da pauta educacional, assim como a discussão em torno do que é local, externo à escola, emergindo, assim, a necessidade de articulação entre os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos escolares, transcendendo a discussão filosófica, epistemológica contemporânea, expressando-se nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil.

A aproximação com alguns documentos legais, a exemplo da LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, (2001) e o Plano Nacional de Educação - PNE, (2014-2024), que orientam a educação brasileira, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental, recomenda que os conteúdos de ensino devam ser trabalhados a partir da **experiência do aluno**, considerando o seu **contexto de vida** e suas relações nos diversos espaços sociais, a saber: familiar, escolar, bairro, comunitário, entre outros. Observa-se, deste modo, que a LDB 9394/96, em seu Artigo 3º, Inciso X, ressalta como um dos princípios do ensino, a "valorização da experiência extraescolar", que consideramos como representações construídas pelos sujeitos, além de também aludir, em outros Artigos e Incisos, 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 escolar/formal.

Do mesmo modo, recomenda-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (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 ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Isto significa, a nosso ver, articular os **conhecimentos do senso comum** que compõem as **representações sociais** construídas pelos alunos com os seus **espaços vividos**, com as aprendizagens que sejam significativas para eles.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), que construiu, como uma de suas ações, a Base Nacional Comum Curricular¹⁵ (BNCC), que considera conteúdos essenciais de

¹⁵ Apesar de alguns autores questionarem a necessidade da BNCC, o intuito aqui é o de apresentar apenas uma contextualização da construção da tese, não sendo objetivo deste estudo discutir sobre o currículo no campo teórico ou metodológico, mas apresentar indícios de uma necessidade presente em documentos oficiais.

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 e II, no município de Salvador e que também apresenta o viés da valorização do **contexto**, do **cotidiano**, **identidades culturais** e as peculiaridades das práticas de alunos e professores, efetivadas nas escolas.

Pode-se notar, até certo ponto, a existência de uma preocupação com a articulação do conhecimento escolar e a "realidade" do aluno, já mencionada e ilustrada nas diretrizes educacionais, e que vem, ao longo do tempo, se fortalecendo nos discursos pedagógicos oficiais e acadêmicos, repercutindo nas falas de professores e especialistas do campo da educação, geralmente relacionadas a ideias construtivistas - muito embora esta pesquisa não tenha a pretensão de discutir a respeito desta teoria. Assim é importante citar o estudo de Machado (2003), sobre as representações sociais de professores sobre construtivismo e que retifica a ideia de que nos discursos dos docentes emergem questões sobre "valorização do saber e realidade do aluno, bem como seu *status* de sujeito que constrói conhecimento", ainda que, segundo a autora, este seja um discurso apenas ancorado que na prática, não se concretiza.

O fato é que as diretrizes anteriormente 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, está para além de uma visão meramente documental e prescritiva. Assim, entendemos que o currículo é materializado na dimensão do *tempoespaço* escolar, porém não se limita a ele, e é entendido a partir da ideia de rede de conhecimentos, práticas e produções dos sujeitos em diferentes *tempoespaços* (ALVES, 2002), composto pela e na relação dos atores sociais em contextos múltiplos de vivências e experiências.

Neste sentido é que apresentamos a ideia de abordar o que é local ou está de certo modo, "fora da escola", valorizando, por conseguinte, as experiências de mundo, que

produzem conhecimentos. Conhecimento é definido por Berger e Luckmann (2004, p. 11) como sendo “a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas”. Tomando por base este entendimento, é que também faço referência neste trabalho à tríade proposta por Bomfim (2006): conhecimento do senso comum (entendidos como representações sociais); conhecimento escolar (aquele mediado pelo professor na situação pedagógica) e conhecimento científico (o que é sistematizado na academia). O enfoque deste estudo está nos dois primeiros, relacionado à produção do currículo.

Segundo Bomfim (2006, p. 124), "a coerência dos conhecimentos construídos e incorporados pelos atores sóciogeográficos (aqueles que pensam, experimentam e agem no seu espaço de vida¹⁶) e sua participação sistêmica no espaço constituem princípios fundadores de nossa relação com o mundo". Logo, para o autor, o respeito ao aluno pela sua idade, seu meio de vida, suas ideias, suas reações, seus anseios podem suscitar o desenvolvimento do seu conhecimento, de suas aprendizagens e de sua criatividade. Estas ponderações, acreditamos estarem circunscritas nas representações sociais do espaço, que suscita uma problemática, que "articula um conjunto de conhecimentos que ficaram inconscientes e que se renovam com as gerações, atravessando nossas vidas cotidianas, em grande parte através da família, da escola e da mídia" (BOMFIM, 2006, p. 124), incluindo-se aí, o espaço vivido¹⁷.

Desta forma, parece correto dizer que o espaço vivido contém o próprio dinamismo da existência humana, pois como estrutura social, ele abriga elementos indissociáveis da vida das pessoas e dos grupos sociais, onde as práticas sociais se manifestam. Ou seja, o espaço vivido contém em si aspectos do cotidiano vivenciado pelas crianças e jovens em suas práticas diárias traduzidas em elementos do conhecimento do senso comum que potencialmente dialogam com a construção do conhecimento escolar. Estas práticas não escolares ou cotidianas que possibilitam aos indivíduos a construção de um saber sobre o lugar estão

¹⁶ É importante deixar claro que espaço de vida está relacionado com aquele que perpassa toda a existência do sujeito, mesmo que ele não o represente. Por outro lado, o espaço vivido (lugar: escolar, família, trabalho, faculdade, universidade, da igreja, entre outros) é aquele que faz sentido e significa algo para o sujeito que o vive a partir das suas memórias, experiências, práticas sociais. Daí a escolha da Teoria das Representações Sociais e não de outras teorias da fenomenologia.

¹⁷ O “espaço vivido” é ontológico e, portanto, estudado por diferentes ciências. Deste modo, também é objeto das Representações Sociais construídas pelos alunos e não uma categoria da Geografia. Nesse sentido, não estou abordando o espaço vivido como uma categoria da Geografia, pois isso significaria mudar o objeto de representação que não faz parte dessa tese. Para além, estamos apresentando como base epistemológica elementos da fenomenologia (percepção, experiência, concepção e vivido) para agregar com aqueles da Sociologia (relações sociais) e da Psicologia (relações interpessoais) que respaldam a Psicologia Social. Dialogando com essas bases, temos as referências de Lefebvre (2006) - vivido, percebido e concebido, Tuan (1980) - concepção dos sujeitos sobre o espaço vivido e Certeau (2014) - Práticas sociais cotidianas vividas no espaço. Figuras 1, 2 e 3 da tese.

repletas de imagens e representações: mentais ou cognitivas, sociais e espaciais, por meio das quais os sujeitos desenvolvem estratégias que podem contribuir para o seu aprendizado formal.

Sendo assim, a compreensão das representações sociais - entendidas como conhecimentos do senso comum - construídas pelos alunos, acerca do espaço vivido pode oferecer alternativas para o currículo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do entendimento de seu conteúdo e estrutura, estabelecendo relação com sua utilização na dinâmica do trabalho pedagógico do professor do ensino fundamental I. Aprender a imagem do espaço vivido pelos alunos, como uma construção social, significa identificar saberes construídos nas suas práticas cotidianas, bem como de outros atores sociais que vivem e experienciam estes espaços. Mais uma vez, afirmamos que a construção social dos atores sociais se dá por meio de suas práticas exercidas nos diversos espaços sociais: família, escola, comunidade, bairro, onde as relações sociais se estabelecem e se estreitam, como elos que convergem para a ideia de pertença, de identidade e sustentabilidade.

Deste modo, estudar o conteúdo das Representações Sociais dos alunos, sobre o seu espaço vivido, é uma das possibilidades de perceber pistas que contribuam para a problematização de um currículo escolar que fortaleça o processo de *aprendizagemensino*, a partir da articulação dos conhecimentos do cotidiano com aqueles eleitos como escolares. Essa argumentação enseja a necessidade de refletir o espaço escolar, para além do entendimento da escola como uma instituição que busca transmitir os conhecimentos acumulados historicamente, a partir de uma visão específica, materializada nos livros didáticos e programas de cursos rígidos, por exemplo, pois, segundo Dayrell (1996, p. 4) "[...] nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extraescolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos". Sendo assim, é possível proceder a uma propositiva de tese, especificada a seguir.

1.2 A PROPOSITIVA DE TESE: UMA OPERAÇÃO DE CAÇA

A propositiva de tese entendida a partir de uma alusão ao ato de caçar explicita a minha intenção de formular uma problemática que evidencie dois caminhos. O primeiro deles se traduz no sentido próprio da palavra que é o ato de buscar, investigar, perseguir, procurar, alcançar... que são próprios de uma pesquisa científica. O segundo se revela por meio da tentativa em se estabelecer uma relação com as ideias certeunianas, sobretudo quando abordo

a pesquisa como ação, atitude ativa e produtora, porém perecível, pois se reinventa, preocupada em modificar uma realidade existente, desviando-me das verdades impostas.

Deste modo, destaco que as temáticas até aqui aludidas, integram os estudos que já vem sendo desenvolvidos pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Entre as Linhas Temáticas discutidas e investigadas pelo GIPRES, trabalhadas pelo viés da interdisciplinaridade, destaco a que visa compreender como as representações, traduzidas em imagens materiais ou cognitivas, veiculadas no cotidiano das pessoas, fazem parte do universo dos alunos e como podem ser utilizadas no processo de *aprendizagem* *em* *sino*.

O GIPRES discute sobre espaço geográfico, espaço social e cotidiano, representações sociais e fenomenologia da percepção, a partir de autores como Santos (1988, 2004), Tuan (1980, 1983), Bomfim (2006), Bomfim e Rocha (2012), Lefebvre (2006), Michel de Certeau (2014), Moscovici (2012), Jodelet (2001), Abric (1998), Sá (1996, 1998) e Merleau-Ponty (1999). Estes aportes contribuem ao fundamentar, teoricamente, a interpretação da imagem material e imaterial, sistematizar metodologias que apreendam a especificidade da linguagem imagética, em articulação com as potencialidades do trabalho pedagógico. Além disso, aborda temas relacionados ao desenvolvimento da tecnologia, ciência, sociedade e seus processos na transformação e criatividade do sujeito cognoscente, como também da produção de instrumentos didáticos e de formação com os diversos níveis de ensino, além dos usos da imagem como material didático-pedagógico.

Dentre os vários itinerários do grupo, destaco os projetos em andamento: *Percepção de Jovens sobre Espaços Vividos no Subúrbio de Salvador/BA: Uma Contribuição para a Educação Patrimonial*; *Representações Sociais do Espaço e obstáculos na aprendizagem geográfica* e *Representações sociais sobre “redes sociais” junto aos jovens do SFS: contribuições para as práticas socioeducativas nos coletivos*. O primeiro deles tem o objetivo de compreender o processo de percepção socioespacial do subúrbio ferroviário de Salvador (SFS), a fim de apresentar uma proposta que irá convergir para a Educação Patrimonial. O segundo tem como objetivo compreender a representação social que os alunos das escolas públicas de Salvador/BA, constroem acerca do “espaço” como objeto social e cognitivo e sua relação com os obstáculos na aprendizagem geográfica. Em ambos os casos, pode-se proceder a uma aproximação com a questão curricular. E, finalmente, o terceiro busca investigar junto aos coletivos de jovens do Subúrbio Ferroviário de Salvador como as representações sociais,

estruturadas e construídas por eles, sobre “redes sociais” podem contribuir com o repensar de políticas públicas vigentes, que envolvam ações coletivas capazes de fortalecer a relação da escola/comunidade local, bem como (res)significar práticas pedagógicas no processo formativo de professores e alunos nas periferias urbanas.

Essa breve menção aos estudos realizados pelo GIPRES admite proceder a uma proposta para o Doutorado, tributária das práticas e discussões brevemente explanadas, como também da minha experiência e percurso como pesquisadora, uma vez que esta proposta decorre da pesquisa iniciada no Mestrado em Educação, onde se buscou apreender as representações sociais de professores sobre o espaço do bairro. O estudo corroborou com o entendimento de que existe uma relação entre as estruturas sociais e espaciais, ratificando a influência das experiências, de ideais e de conhecimentos, próprias e articuladas com o espaço vivido. Isso demanda um aprofundamento da temática e possibilidade de expansão do conceito acerca das representações sociais do espaço, porém, sob um outro viés, que envolve também a escola enquanto patrimônio imaterial ancorado no espaço do bairro, sendo que agora, neste estudo, considero o entendimento, as práticas de alunos e professores - atores sociais - que vivenciam, agem, constroem e produzem o espaço social do bairro e da escola, a partir de ações criativas que são desenvolvidas cotidianamente, em suas experimentações com o mundo e que auxiliam na materialização dos currículos escolares.

Nos propomos a refletir com os cotidianos, pelo viés das possíveis relações entre conhecimentos escolares e conhecimentos cotidianos, do senso comum. Desta maneira, levamos em conta o processo social de construção e apropriação do espaço pelos sujeitos, considerando que a leitura e interpretação do espaço vivido pelos atores sociais é de fundamental importância para a autonomia e cidadania no seu cotidiano. Entendendo que a escola por estar ancorada no lugar, pode se constituir, de acordo com Garais (2005, p. 27-28), como um "patrimônio cultural [imaterial], constituído no espaço e que representa, em última análise, sua história construída no tempo". Ou seja, os elementos constitutivos do lugar, enquanto espaço vivido, (considerando-se também, a escola), elaborados por seus habitantes, em um dado tempo, se traduzem em práticas cotidianas, saberes, experiências, sendo referenciais, inclusive, da identidade de um dado grupo social.

Assim, as conexões e as tramas das relações estabelecidas, desenvolvidas no espaço, podem potencialmente, dialogar com o currículo escolar. Além disso, ao se trabalhar com o patrimônio cultural, articulando as representações sociais do espaço vivido, pode-se transversalizar com a ideia de sustentabilidade destes espaços, a partir dos atores sociais que

ali (con)vivem. A Figura 1, a seguir, apresenta o pensamento teórico dessa tese, que busca a intersecção entre as representações sociais do espaço vivido convergindo para a construção cotidiana dos currículos escolares.

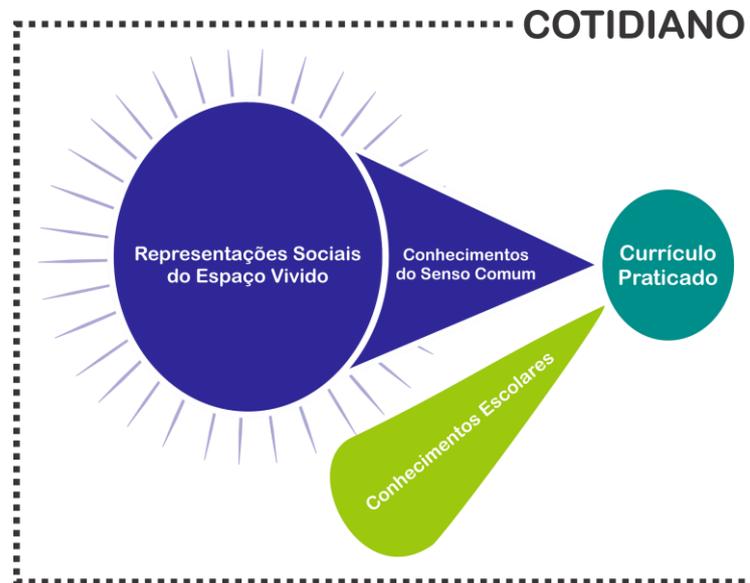


Figura 1: Pensamento Teórico da Tese.
Fonte: Elaboração da autora, 2017.

A imagem explicitada faz referência a uma convergência dos conhecimentos do senso comum oriundos das representações sociais do espaço e dos conhecimentos escolares para o currículo praticado¹⁸ (OLIVEIRA, 2003) o que, por sua vez, reporta às práticas cotidianas concretas. Desta maneira, o cotidiano torna-se o *locus* privilegiado da discussão curricular. Isto incorre na crença de pensar os sujeitos como praticantes (CERTEAU, 2014) legítimos e autorais capazes de intervir na realidade social. O currículo é entendido, portanto, como redes de conhecimentos e fazeres produzidas e compartilhadas pelos sujeitos, nos cotidianos escolares, que praticam de diferentes modos, os múltiplos *espaçostempos* (ALVES, 2002) nas escolas e fora delas.

Estas ideias suscitam uma visão prospectiva e positiva acerca do cotidiano escolar, sendo que a partir da problematização das práticas, das criações e invenções traduzidas nas artes de fazer de alunos e professores, enfatizo as criações do processo educativo considerando "a refutação das teses comuns sobre a passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos", como nos diz Certeau (2014, p. 26). E, desta forma, "resta então, encontrar o meio para "distinguir maneiras de fazer", de pensar "estilos de ação",

¹⁸ Outros autores compartilham deste entendimento, porém utilizam nomenclaturas diversas, tais como currículo em redes (ALVES, 2001), currículo realizado (FERRAÇO, 2003), currículo experienciado (SALES, 2013).

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 numa relação do processo formativo educacional formal com a apropriação do espaço vivido pelos atores sociais, 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. Neste ponto crucial, reside a relevância deste estudo e a consonância com a Linha de Pesquisa III: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, pois um estudo com as Escolas no entorno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), considera que a inserção da Universidade no seu contexto é uma condição fundamental para que a mesma possa dar sentido à sua missão enquanto sujeito histórico institucional e intérprete da realidade (FIALHO, 1998).

Desta forma, apresento algumas ideias: 1) O espaço vivido contém aspectos do cotidiano experienciados pelos atores sociais em suas práticas sociais diárias e essas possibilitam a construção de conhecimentos do senso comum; 2) Estes conhecimentos compõem as Representações Sociais do espaço e potencialmente dialogam com o conhecimento escolar; 3) Os conhecimentos construídos pelos alunos em seus cotidianos emergem nas escolas em diferentes momentos, incidindo nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais de escolarização, de forma imprevisível; 4) Portanto, é possível que no cotidiano escolar se revelem riquezas de um movimento de permanente (re)invenção onde o pensar e agir de professores e alunos (re)modelem 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.

Estes pensamentos abrem a possibilidade de agregar a discussão acadêmica integrada à realidade local da comunidade próxima à UNEB, promovendo a reflexão, o questionamento e um diálogo possível entre a teoria acumulada pela universidade e as práticas sociais e educativas, desempenhando papel fundamental na edificação do processo de desenvolvimento humano local/territorial, sustentável. Os principais conceitos que serão analisados nesse estudo estão evidenciados na Figura 2. Espaço Vivido, Representações Sociais (RS) e Currículo, compõem uma tríade, neste estudo e subentende a vivência cotidiana. Neste sentido, as questões do cotidiano perpassam estes conceitos. Assim, entendendo que "somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, [...] formadores necessários"

(ALVES, 2003). A existência de entrecruzamento entre os descritores 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, tem relação com o espaço vivido e o cotidiano.

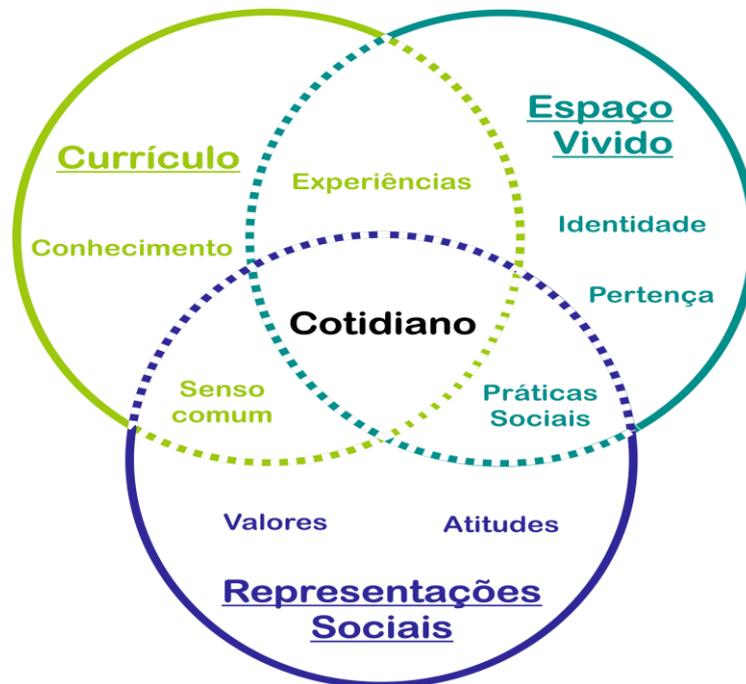


Figura 2: Conceitos chave da Tese e seus desdobramentos.
Fonte: Elaboração da autora, 2016.

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, é "uma pausa no movimento" (TUAN, 1983 p. 153) e está impregnado de afetividade, valor e significados próprios, gerados pela vivência e percepção dos atores sociais. É um conceito estudado a partir das relações e ligações subjetivas estabelecidas entre o sujeito e o espaço (COSTA; ROCHA, 2010). Tem caráter sócio-geográfico 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 o cotidiano se processa.

Diante do exposto apresentamos as seguintes questões de pesquisa: Quais são os conhecimentos práticos, do senso comum, inseridos no conteúdo das RSE, construídas por alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I e suas implicações no *fazerpensar* compartilhado nas práticas pedagógicas dos *praticantespensantes* da escola? Tem como

objetivo geral, problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, construídas por alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I, e suas implicações no *fazerpensar* compartilhado nas práticas pedagógicas dos *praticantepensantes* da escola. Para tanto, apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar os conhecimentos práticos, do senso comum, contidos nas representações sociais, de alunos do 5º ano de escolarização, considerando as práticas sociais por eles exercidas, no espaço vivido;
- Explicitar e discutir 'como' as RSE, traduzidas em conhecimentos práticos, do senso comum, emergem na produção dos currículos praticados por alunos e professores, na escola;
- Propor relações possíveis de serem tecidas entre os conhecimentos práticos, do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de *sentidosproduçõessignificações* dos atores sociais, reveladas pelas RSE, articuladas nas práticas cotidianas na escola.

As informações coletadas durante o estudo foram produzidas com alunos e professoras da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, localizada no bairro da Engomadeira e pertencente à Rede Municipal de Ensino de Salvador. Os *praticantepensantes* com a pesquisa foram alunos da escola, cursando o 5º ano de escolarização, com idades que variam de 10 a 14 anos. As cinco professoras atuam na rede municipal de ensino de Salvador com média de 10 anos trabalhando neste mesmo bairro. Todas tem formação em Pedagogia com especializações em áreas diversas como Educação Especial, Gestão, Alfabetização, entre outros. Ressalto que optei por uma caracterização dos *praticantepensantes* a partir de suas próprias impressões, uma vez que considero que tanto alunos como as professoras são *praticantepensantes* com a pesquisa. Assim, as professoras e alunos fizeram suas descrições, informando o que consideram relevantes para sua caracterização eles, mesmos. Isto, inclusive, faz parte de uma opção e postura metodológicas que compartilha da crença de que o caminho trilhado na pesquisa é construído em colaboração, abandonando a ideia de uma proposta metodológica pronta e acabada, descolada do contexto.

Ante o exposto, apresento, nesta construção, a estrutura deste escrito com uma parte introdutória, intitulada "*Introito: a paisagem de uma tese*", onde apresento alguns vieses e

convergências deambulando pela construção do fenômeno social e do objeto desta pesquisa. Assim, a introdução está subdividido em 2 partes, as quais intitulei: "*Passos regulares ou ziguezagueantes no panorama educacional brasileiro: entrecruzando fenômeno social e objeto de pesquisa*", em que apresento um panorama com alguns dados e discussões de alguns dos fenômenos que me levaram à discussão proposta neste estudo, sobretudo a partir da ideia da escola como espaço de produção. O outro tópico intitulado e "*A propositiva de tese: uma operação de caça*", em que apresento a estrutura da tese aqui esboçada, seus objetivos, justificativa, entre outros.

No capítulo seguinte, apresento uma breve reflexão sobre a construção e a incompletude da vida e da pesquisa, no capítulo denominado "*Cotidianos aprendentes... marcas da incompletude*", realizando também referência às minhas redes de conhecimentos, abordo o tópico que chamei de "*Cenários e memórias: nascer, viver, ser, crescer, chorar, amar, habitar, parir, sentir, agir, cozinhar... ahhhhh, cozinhar, não!*", em que apresento um pouco sobre minha trajetória de vida-formação e como esta se articula com o objeto de estudo da tese. Feito isso, o capítulo também comporta o estado da arte que buscou conhecer as produções acadêmicas que abordam os descritores deste estudo. Assim, o tópico intitulado "*Sobre as artes de fazer pesquisa: aquilo que faz 'andar'*", apresenta alguns achados de algumas bases de dados como CDI/UNEB, SciELO, Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Em seguida, apresento o capítulo teórico onde abordo sobre as bases teóricas do trabalho, e que foi denominado "*Percebendo em outras vozes, preocupações comuns: sem verdades de partida, mas limites...*", que por sua vez, é composto por dois (sub)tópicos, complementares, denominados: "*Criatividade dispersa e bricoladora: cotidiano, redes de conhecimentos e currículos praticados*" e "*Convenção tácita, prescrição irresistível: cotidiano, conhecimentos, realidades e experiências*" que retratam, as categorias: currículo, cotidiano, representações sociais e espaço vivido, entre outros, que são conceitos basilares para o entendimento da tese.

Na continuidade, apresento o capítulo metodológico intitulado "*Para além do olhar que vê: sobre mergulhos, trilhas e atalhos... pululando outras lógicas*", em que explicito minha postura epistemológica como pesquisadora, além de descrever os dispositivos e instrumentos de coleta utilizados na produção das informações produzidas com a pesquisa, considerando o entendimento assumido neste trabalho, de uma metodologia que foi construída no processo de pesquisa e que não apresenta uma configuração prévia. Na continuidade, apresento o movimento de descrição, análise e interpretação das informações produzidas com

a pesquisa, no capítulo intitulado "*Narrativas e imagens: as maneiras de morar, (com)viver e praticar no/do/com o bairro da Engomadeira*", que aborda os três percursos metodológicos do estudo, sendo denominados: "*Primeiro percurso metodológico: aspectos singulares e diversos produzidos com as situações da vida cotidiana*", que apresenta uma discussão em torno das informações produzidas no primeiro percurso metodológico, com os alunos, enfatizando seus mapas afetivos, as palavras evocadas e hierarquizadas pelos praticantes pensantes com a pesquisa; "*Segundo percurso metodológico - as artes da memória e as artes de dizer: narrativas, experiências e vivências de professoras no/do/com o cotidiano escolar*", que apresenta as narrativas das professoras e as informações do grupo focal; e "*As artes de pensar com o balé do lugar: entrelaçando as dinâmicas sociais, as coreografias no/do/com o cotidiano e o currículo praticado*" referente ao terceiro percurso metodológico, que apresenta a sobreposição das informações coletadas e produzidas nos primeiros percursos.

Ao final do escrito, apresento o capítulo intitulado "*Arremate em tom de interrogações*", onde estão postas as considerações finais do estudo que enfatizam as lacunas existentes assim como as contribuições desta tese, realizando uma reflexão prospectiva em diferentes dimensões: estética, política, ética, epistemológica e pedagógica.

2. COTIDANOS APRENDENTES... MARCAS DA INCOMPLETUDE

A maior riqueza do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra o pão às 6 da tarde,
que vai lá fora, que aponta o lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
Usando borboletas.

(Poema XI do livro “Retrato do Artista quando coisa”, de Manoel de Barros, 2010, p. 374)

O ser humano em sua jornada de vida vai se constituindo enquanto humano. Não nascemos prontos sendo a humanização um processo de construção ou de tornar-se humano. E cada pessoa tem o seu caminho para tal, cada um tem uma construção a ser feita por trajetos diversos, às vezes mais tranquilos, às vezes mais tortuosos. Isso faz com que, como humanos, possamos nos diferenciar em nossas divergências e nos aproximar nas semelhanças, com toda a redundância que esta afirmativa possa comportar. Esta reflexão, produzida a partir do poema XI do livro 'retrato do artista quando coisa', de Manoel de Barros (2010), corrobora com a minha proposta inicial de dialogar com a Obra deste poeta, buscando inspiração para pensar com as coisas da vida e da pesquisa. Assim é que afirmo que a vida assim como a pesquisa, são construções que não surgem do vazio, no nada, mas traduzem as vivências, experiências e marcas de nossos tantos cotidianos aprendentes.

Esta expressão 'cotidianos aprendentes', me foi ensinada por Oliveira (2016) e é consoante à afirmação presente no poema em que está posto que 'a maior riqueza do homem é sua incompletude'. Considerando minhas redes de conhecimentos, inevitavelmente, me remeto a outros, como Gonzaguinha, que na década de 1980 já entoava na música "caminhos do coração", um verso que diz "e aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá". Desta forma, 'eu preciso ser outros', e, 'não agüento apenas ser um sujeito que abre portas'... eu sou filha, mãe, amiga, professora, vizinha, irmã, esposa, afeto, desafeto etc. etc. etc. Isto porque acredito e defendo que o cotidiano e suas marcas nos constroem em sua subversão. Logo, penso não ser possível ser sempre a mesma.

Não se trata de uma mudança de opinião ou de atitude facilmente ou a todo instante, mas desse processo mesmo de construção e de incompletude ao qual me referi anteriormente, no sentido freireano do inacabamento¹⁹. Esta é uma característica vital e única dos seres humanos, que ao saberem de sua limitação, se tornam seres de busca, revelando a inerente vocação humana de ser mais. Como nos diz Freire (2001, p. 55), “[...] sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. [...] Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”. Entendo ser o inacabamento uma condição da vida e da pesquisa.

¹⁹ O autor nos explica que todo o conhecimento é inacabado, no sentido de que é um processo que se desenvolve continuamente, em que são incorporados novos elementos sem deixar de questionar os conhecimentos assim como a si mesmo.

A partir destas ideias e ponderações é que abordo estas duas vertentes, ambas entendidas como ato político e com as quais tenho *aprendidoensinado*. Pensar com a vida, a história que me fez ser o que sou, que me fez ser esta pesquisadora com as opções epistemológicas que comungo, e assim pensar com a pesquisa e refletir em como cheguei ao interesse por este objeto de estudo, indagá-lo, apaixonar-se... Tentei explicitar estas questões no texto a seguir, onde narro o imbricamento desta minha busca constante como pessoa, educadora, pesquisadora. Na continuidade, tento fazer o mesmo com a temática escolhida para a pesquisa enfatizando o inacabamento, o movimento de fazer pesquisa e aprender com ela.

2.1 CENÁRIOS E MEMÓRIAS: NASCER, VIVER, SER, CRESCER, CHORAR, AMAR, HABITAR, PARIR, SENTIR, AGIR, COZINHAR... AHHHHH, COZINHAR, NÃO!

Cenários e memórias envolve o relato de uma história que é autobiográfica ao tempo em que é nostálgica e através da qual narro o entrelaçamento da minha vida com a minha constituição como educadora e pesquisadora. Busco respaldo em Hollanda (2009) quando esta afirma que o memorial institucionalmente entendido como um relato narrativo de uma carreira profissional não pode mais ser reduzido a uma narrativa técnica ou mesmo burocrática. É assim que realizo uma reflexão por meio das metamemórias (SOARES, 2001), que envolve os fatos e eventos da minha vida pessoal, elementos que possivelmente foram fomentadores de minha construção identitária, considerando o conhecimento produzido por meio de minhas vivências e aprendizagens extra-acadêmicas.

Pensando nesta minha trajetória de vida-formação, vem então a questão: "final, eu escolhi o objeto ou ele me escolheu?". Por hora posso apenas afirmar que existe um movimento cíclico, referente à definição do objeto e que envolve uma contextualização que remete aos verbos enunciados no título do capítulo: nascer, viver, ser, crescer, chorar, amar, habitar, parir, sentir, agir... como a tantos outros implícitos, porém não explicitados neste texto.

Ao falar de memória, que também é cenário repleto de histórias, me fez lembrar de um amigo historiador que através de uma simbologia própria da mitologia grega, contou-me sobre *Mnemosine*, que representa a personificação da memória e a compreensão dos mistérios do passado. Esta Deusa teve nove filhas com Zeus, resultando na criação de nove musas, a quem se atribuía a capacidade de inspirar a criação artística e científica na Grécia antiga. Dentre elas, nasceu *Clio*, a Proclamadora, que representa a História. Desta forma, segundo Santos

(2016), a mitologia grega ilustra por meio de uma metáfora, a concepção da História, tendo a Memória como sua progenitora.

Pondera-se, portanto, a existência de um imbricamento entre história e memória, sendo esta última um elemento substancial para a escrita da primeira, constituindo-a como uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do sujeito, mas resultante de uma inserção em um contexto social. Nas palavras de Souza (2007, p. 63), "quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também, num contexto histórico e cultural".

Neste momento, em que busco praticar o exercício de rememorar as lembranças de parte de meu percurso de vida-formação, observo a presença da tétrede: história, memória, tempo e espaço. E é assim que situo a minha narrativa inicial, em uma tarde de inverno, na cidade de Salvador/Bahia, do ano de 1976. Sou a segunda filha de um total de três filhos, fruto do casamento de uma professora que ainda hoje se auto-intitula "primária" e de um trabalhador da indústria. E, sim: talvez eu sofra da síndrome do filho do meio!

Ingressei na Escola na Educação Infantil aos 3 anos de idade e tenho poucas lembranças desta época de minha vida. Lembro que estudei na mesma Instituição durante alguns anos, até concluir o ensino primário (hoje, anos iniciais do ensino fundamental). Embora meu pai e minha mãe tenham concluído apenas, o que atualmente chamamos de ensino médio, eles sempre zelaram e se preocuparam com a educação dos filhos, priorizando o que eles entendiam como sendo "*a melhor formação*" que eles podiam nos oferecer. Desta forma, a minha aproximação com a escola pública só aconteceu profissionalmente. Lembro, inclusive, que na infância, "*quem não queria estudar*", era convidado para uma conversa onde meus pais deixavam claro que o destino seria a escola pública. No meu caso específico, as ameaças eram uma constante. Desta forma, cresci com uma ideia equivocada do que de fato é o ensino público e sua importância, sendo que anos depois, ao ingressar como Professora, em uma instituição municipal, pude perceber e reconhecer a riqueza e a diversidade deste ambiente.

Como minha mãe era professora, eu sempre a acompanhava em suas aulas, passando um tempo significativo da minha infância em escolas, fosse como aluna fosse como filha da professora que posteriormente assumiu a direção de uma escola estadual, no município de Vera Cruz/BA. O curioso é que meu irmão mais velho nunca era convidado a estar conosco. Creio que minha mãe entendia que o magistério era uma propensão feminina. E assim, meu

contato com o cotidiano escolar teve início. Obviamente que neste tempo, não me dava conta das possibilidades existentes. Só agora consigo ter este entendimento. Os anos se passaram. Cresci dentro de uma escola... Costumo dizer que sempre tive 60 horas!

Durante toda minha vida escolar tive dificuldade com as ciências exatas e sempre me identifiquei com a área da chamada ciências humanas, especialmente História e Geografia. Isso influenciou e influencia minhas escolhas até os dias de hoje... Foi assim que no ano de 1991, época em que ingressei no ensino médio, optei pelo curso de magistério numa Instituição Religiosa de Salvador, onde eu já havia cursado da 5ª à 8ª série, hoje, ensino fundamental II. A opção por ser normalista - como dizia minha avó, decorreu da dificuldade com as disciplinas: física, química e matemática. Tive receio de cursar o ensino médio, antigo Colegial, e me deparar com estes seres monstruosos!

No entanto, algo que começou como uma tentativa de driblar uma limitação foi aos poucos despertando meu interesse: me senti encantada pela área educacional, inicialmente porque pela primeira vez em minha vida escolar, tive êxito em alguma coisa, mas, principalmente, o meu interesse aconteceu por que uma das professoras que era também Pedagoga, exerceu uma grande influência no que tange à minha escolha para área de curso optado para o vestibular. No momento em que minhas práticas fizeram sentido, para além das questões sociais da docência, cheguei à conclusão de que ser professor é participar de um projeto político, de forma efetiva. Tenho vivido este projeto político intensamente, o que foi confirmando minha opção e meu compromisso em ser Professora da Educação Básica. Terminei o Curso de Magistério no ano de 1993, com muitas ideias e propositivas na cabeça, aliado ao desejo de contribuir com a Educação Pública...

Ingressei no Curso de Pedagogia, por meio do vestibular, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 1995. Durante meu caminho trilhado na UFBA, aprendi muito, conheci pessoas e percebi que a área da educação era realmente o que eu queria. Na Universidade aprendi o verdadeiro sentido da autonomia e, principalmente, da diversidade de pensamentos e ideias em um só lugar. Realizei atividades de Pesquisa como voluntária, fiz parte do Diretório Acadêmico (DA) do Curso de Pedagogia, aproveitei cada disciplina como base para minha vida acadêmica... A experiência e os conhecimentos adquiridos me fizeram amadurecer muito como estudante e a entender de forma menos ingênua, o processo educacional. Havia realmente me encontrado! Conheci grandes pessoas - professores e colegas - que marcaram minha trajetória e alguns deles me acompanham até hoje.

Nesta época, com pouco mais de 20 anos de idade, tive a minha primeira filha. Foi uma grande reviravolta em minha vida, mas também foi um momento em que precisei decidir: deixar a Faculdade e enfrentar, de vez, a vida? Morar sozinha com minha filha? Casar? Era um turbilhão de perguntas e decisões a tomar. Optei por enfrentar a vida com e por minha filha e isso significava continuar o curso morando com meus pais... até porque, cozinhar, definitivamente, não era, e ainda não é pra mim. O meu envolvimento com a vida acadêmica na graduação, me fez perceber que a Academia, com todas as suas conjunturas, era o lugar ao qual eu queria sempre estar em contínuo movimento de conhecimento, aprendizagem e convivência...

No ano de 1999, concluí o curso de Pedagogia, pensando em ampliar, cada vez mais, minha formação. A busca pelo ingresso num curso de Mestrado foi uma constante desde o término da Graduação. Porém, o dever materno apontava para a necessidade de uma inserção definitiva e estável, no mercado de trabalho, o que precisei fazer, deixando, por hora, o desejo de continuar os estudos. Desta forma, como não consegui ingressar de pronto, num curso *strictu sensu*, busquei uma Especialização, a qual ingressei no ano de 2000, no turno noturno. Foi assim que fiz o Curso de Especialização da Educação Básica de Jovens e Adultos, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vivenciando a realidade de trabalhar durante o dia e estudar à noite. Nesta época, atuava no Município de Vera Cruz/BA, também em classes de Jovens e Adultos, como Coordenadora Pedagógica.

Pouco tempo depois, em 2002, já atuando em virtude da aprovação num concurso público para Professor da Rede Municipal de Ensino de Salvador, me deparei com a demanda de uma turma de 3º ano de escolarização, com histórico de multirrepetência. Assim, optei por fazer o Curso de Psicopedagogia na Universidade Católica de Salvador (UCSAL), para entender mais o que se passava com meus alunos que tinham defasagem idade/série e sérias questões de não-aprendizagem. Em 2006, prestei novo concurso para a Rede Municipal de Ensino de Salvador, ingressando como Coordenadora Pedagógica no turno noturno. Alguns anos depois, em 2010, assumi a Gestão de uma Escola Municipal, por meio de concurso interno. Ou seja, tenho vivenciado o cotidiano de escolas públicas assumindo diferentes papéis, sob diversos enfoques, tendo acesso ao currículo prescrito e descobrindo as criações e invenções do currículo praticado: como Professora, como Coordenadora Pedagógica e como Gestora, o que me possibilita experienciar diferentes funções e óticas diversas.

Desde então, tenho vivido um período fértil: casei, tive o segundo filho, retomei o estudo de Língua Espanhola, terminei o Mestrado e ingressei no Doutorado... Um dia desses

me peguei pensando sobre a relação que mantive dos estudos com o ato de parir. Particularmente tenho um apreço grande em relação às duas coisas não sendo à toa que muitos pesquisadores próximos se referem ao ato de escrever uma dissertação ou uma tese, ao ato de "dar à luz", partejar. Não é inusitado também ouvir alguém dizer que está emprenhado(a) por seu objeto de estudo. A expressão deste pensamento foi só uma pausa...

Os cursos que busquei, sempre estiveram atrelados a um desafio profissional eminente e não foi diferente com o Mestrado. Estabilizada profissionalmente e mais amadurecida, pude prosseguir nos estudos. E assim, no ano de 2013, o Grupo Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC), da UNEB, propôs, por intermédio de um de seus membros que conhecia a escola em que atuo, a realização de um trabalho com alunos do 5º ano de escolarização, para desenvolvimento de um jogo simulador. A partir de então, comecei a frequentar as reuniões do Grupo de Pesquisa, a ler e discutir sobre questões relacionadas ao estudo do espaço geográfico. Dessa experiência surgiram algumas inquietações e ideias, características de quem estava aprendendo algo totalmente novo. Assim é que experimentei um mergulho definitivo e apaixonante na pesquisa.

O curso de Mestrado possibilitou também, a minha inserção no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), da UNEB, onde pude ampliar o conhecimento acerca das ideias de alguns interlocutores que abordam o espaço geográfico, o espaço social, as representações sociais, entre outras temáticas basilares do trabalho que venho desenvolvendo. Destaco os últimos cinco anos, como os mais significativos para a minha vida acadêmica, quando venho experimentando uma participação intensa e produtiva dentro da Universidade. Foi nesta época, por exemplo, que comecei a ter contato com os conceitos de lugar, espaço vivido e representações sociais. Foi também neste período que comecei a dialogar com alguns dos interlocutores que me acompanham desde então.

Em suma, o Curso de Mestrado marcou de maneira significativa, minha formação, fazendo com que eu adquirisse novos conhecimentos, uma atitude auto-corretiva, uma curiosidade fundamentada, a tentativa de superação dos meus limites intelectuais, e, principalmente, a autonomia do estudo, da reflexão e da aprendizagem contínua e auto-gerida. A pesquisa desenvolvida durante o Mestrado foi fomentada a partir das discussões em torno do espaço geográfico, da cidade, do bairro. Em meio às discussões desencadeadas, em conjunto com a equipe pedagógica da escola - professores e coordenação - começamos a amadurecer a ideia de elaborar um material que pudesse ser difundido para outros sujeitos,

valorizando o olhar dos atores sociais sobre o lugar, além de possibilitar o redimensionamento de práticas existentes na Escola.

Neste sentido, surgiu um desejo coletivo com a escola, de valorizar a memória e a identidade local para que esta pudesse ser potencializada como estratégia no redimensionamento das metodologias e didáticas voltadas para a educação das crianças, assumindo o espaço geográfico como algo dinâmico, para além do campo instrumental (CORREIA, 2016), ou como postula Santos (1988), como uma estrutura social dotada de um dinamismo próprio e revestida de certa autonomia, regido por leis que lhe são próprias. Os resultados do estudo corroboraram com o entendimento de que o conjunto socioespacial do bairro fornece conhecimento do senso comum à Escola.

Isto porque as práticas sociais não-escolares exercidas pelos sujeitos os possibilita, a construir conhecimentos cotidianos, repletos de imagens e de representações que podem ser mentais ou cognitivas, sociais e espaciais. Sendo assim, a compreensão das representações construídas pelos alunos, acerca do espaço vivido, pode oferecer contribuições para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do entendimento de seu conteúdo, estabelecendo relação com sua utilização na dinâmica do trabalho pedagógico. Estes resultados convergiram para a reflexão proposta por Bomfim (2006), sobre a elaboração de currículos escolares adaptados à realidade do aluno, escolha de conteúdos significativos, de estratégias e instrumentos coerentes com as situações e dispositivos de aprendizagem de cada nível escolar, contemplando as representações sociais do espaço.

A partir da investigação realizada no Mestrado, é que procurei "amarrar os fios quebrados e também desatar os fios inteiros, do material teórico e empírico a ser tecido" (ORNELLAS, 2006, p. 119), realizando uma propositiva para o doutoramento. Inevitavelmente me remeto a "uma paisagem que é memória e palimpsesto" (CERTEAU, 2014, p. 35), como um pergaminho ou uma folha de papel onde já existia algo escrito, aliás, não tenho dúvida de que a minha própria história revela certas marcas que convergem para o objeto de estudo ao qual me proponho investigar. Ou seja, retomando a pergunta que propus no início deste escrito: "afinal, eu escolhi o objeto ou ele me escolheu?", considerando a minha trajetória, posso afirmar que convivi com ele durante todo o meu percurso, sou parte dele e ele de mim: aluna, professora, coordenadora, gestora, pesquisadora...

Neste sentido, enfatizo que a reflexão aqui realizada espelha o meu caminhar em passos retrospectivos, prospectivos e é assim, é que discorro acerca do cotidiano, como fio condutor deste estudo, evidenciando, uma configuração de imbricamento deste descritor, com

as **representações sociais (RS)**, o **espaço vivido** e o **currículo escolar praticado**. Proponho o entrecruzamento teórico-empírico, destes descritores abordando o cotidiano como a espinha dorsal do trabalho, que tangencia, perpassa e se aproxima dos demais descritores propostos nesta tese. Neste sentido, a seguir, é esboçado o estado da arte em que são apresentadas as pesquisas mais recentes realizadas no âmbito da temática proposta para esta tese, com o intuito de identificar possíveis semelhanças, distanciamentos e contribuições do estudo de doutoramento, aqui proposto.

2.2 SOBRE AS ARTES DE FAZER PESQUISA: AQUILO QUE FAZ "ANDAR"

A princípio, não existe algo ou algum fenômeno, que não tenha sido estudado por alguém. A originalidade de um trabalho acadêmico, não está nesta prerrogativa falaciosa, mas, via de regra, no enfoque e no contexto dado pelo pesquisador a uma determinada temática, que por sua vez, está relacionada a uma área de concentração específica e/ou linha de pesquisa à qual o trabalho está vinculado, agregando-se o *know-how* do pesquisador, que reflete a sua formação. Esse conjunto de elementos dará uma determinada nuance à investigação, denunciando o seu ineditismo. Desta forma, a "[...] originalidade não consiste em dizer coisas inteiramente novas, mas em expressar de maneira própria e no contexto de seu texto o que os outros em outros contextos disseram" (MARQUES, 2002, p. 229).

Este pensamento é retificado por Inácio e Canoas (2010, p. 565) quando fazem alusão à originalidade e ineditismo das pesquisas em ciências sociais, afirmando a (co)existência e pré-existência de um lastro referencial fundamentado, conseqüentemente, já teorizado, em que os novos estudos se baseiam "[...] podendo ou não se distanciar de certas contradições que tanto acentuam a questão social, independentemente de serem inéditas". Assim, com o intuito de ampliar, atualizar e mapear as diversas produções no campo específico da Educação, observando as dimensões pelas quais o tema e o objeto desta pesquisa vem sendo abordado no âmbito acadêmico, é que realizei um levantamento dos estudos desenvolvidos em Dissertações, Teses e Periódicos, nos últimos cinco anos, entrelaçando tanto o objeto de estudo desta investigação - conhecimentos do senso comum e escolares, quanto seus descritores.

Neste sentido, utilizei, inicialmente, para a busca na base de dados, palavras-chave que me reportaram a um número muito amplo de trabalhos. Na continuidade, visando limitar a quantidade de resultados encontrados, empreguei os operadores lógicos de pesquisa ou

booleanos²⁰, combinando os cinco descritores do estudo - representações sociais, espaço vivido, currículo praticado, cotidiano, práticas pedagógicas; como também, o objeto da referida pesquisa. As bases de dados investigadas foram: Centro de Documentação e Informação da Universidade do Estado da Bahia (CDI/UNEB); Banco de Teses e Dissertações da CAPES²¹; *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O CDI/UNEB agrega as produções de alguns dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, da Universidade do Estado da Bahia. São eles: o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional (PGDR); o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC); e o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). A busca realizada restringiu-se aos dois últimos Programas, pois estes estão vinculados à área de educação, seja na modalidade acadêmica ou profissional.

A referida busca evidenciou no PPGEduC, a existência de 04 dissertações e 03 teses relacionadas ao termo representações sociais e no GESTEC 01 dissertação. No PPGEduC, relacionado ao termo cotidiano/cotidiano escolar foram encontradas 04 dissertações e 01 tese; Referente ao termo currículo 09 trabalhos de Mestrado e 03 de Doutorado e no GESTEC 02 Trabalhos de Conclusão de Curso. Vale salientar que nos dois Programas não foram identificados trabalhos referentes ao termo espaço vivido e nem estudos que demonstrassem a intersecção entre os descritores da pesquisa proposta para esta investigação.

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES, reúne documentos disponíveis na Plataforma Sucupira, no período de 2013 a 2016. A busca nesta base de dados foi efetivada a partir de algumas expressões e os resultados refinados, aplicando-se o filtro “educação”, considerando a área de concentração e o nome do Programa. Feito isso, procedi à leitura dos resumos e palavras-chave dos trabalhos encontrados, seguindo-se a uma nova triagem que considerou a semelhança ou aproximação temática e/ou metodológica, com esta proposta de tese. Utilizando a expressão "*representações sociais*²²" AND cotidiano, foram encontrados 20 registros compostos de 05 teses e 15 dissertações (Tabela 4).

²⁰ São palavras que tem o objetivo de definir para o sistema de busca, como deve ser feita a combinação entre os termos ou expressões de uma pesquisa (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, 2009). Assim, permitem combinar, de diferentes formas, as palavras/grupos de palavras/nomes/termos, a partir da ideia de intersecção (AND), união (OR) ou Exclusão (AND NOT), durante o processo de busca.

²¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

²² Neste como em outros casos evidenciados ao longo do texto, as aspas foram utilizadas na busca, para que o termo abrangido por elas fosse localizado exatamente como grafado (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, 2009).

Tabela 4: Quantitativo de Dissertações e Teses a partir da expressão "*representações sociais*" AND *cotidiano*

Ano	Dissertação	Tese	Total
2013	04	01	05
2014	02	02	04
2015	09	02	11
Total	15	05	20

Fonte: Elaboração Própria, 2016.

Após leitura e aplicação dos critérios de seleção/exclusão anteriormente mencionados, chegamos a 03 registros - em nível de Mestrado, que se aproximam do estudo proposto nesta tese, porém realizado em área diversa, a saber: ensino de história, educação física e educação integral, vinculadas, por sua vez, a diferentes linhas de pesquisa: Formação de Professores, Instituições e História da Educação; Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores; Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), respectivamente. Especificar as linhas de pesquisa à qual o trabalho está vinculado permite, segundo Borges-Andrade (2003), limitar as fronteiras do campo específico do conhecimento em que o estudo está inserido, podendo servir de parâmetro de aproximação e/ou distanciamento dos trabalhos, considerando seu enfoque.

Referente à expressão "*representações sociais*" AND "*currículo*", foram identificados 11 registros - 01 Tese e 10 Dissertações, dentre as quais abordam formação e profissionalização docente, práticas pedagógicas, didática e teorias de ensino. Ao escrever o termo "*Representações sociais do espaço*", foram encontrados 02 registros de Dissertações na área de Educação, onde são tratadas a relação família e escola, no âmbito específico da educação especial, referente ao ano de 2004; o outro trabalho encontrado, do ano de 2006, aborda as representações sociais de jovens, sobre o espaço urbano. Ambos trabalhos são anteriores à criação da Plataforma Sucupira.

Realizando uma busca a partir da expressão "*representações sociais*" AND "*espaço vivido*", foram encontrados 05 registros relativos a Programas relacionados à Urbanismo, Geografia, Ciências do Meio Ambiente e Sustentabilidade, Análise Geoambiental de Território. Não foram encontrados registros na área de educação. Utilizando a expressão "*espaço vivido*" AND *cotidiano*, foi encontrado 01 Dissertação na área de Educação, vinculado à linha Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Para a busca de trabalhos, na base de dados da CAPES, a partir da expressão "*currículo praticado*", foram encontrados 14 Dissertações e 01 Tese, na área de educação.

Tabela 5: Quantitativo de Dissertações e Teses a partir da expressão *"currículo praticado"*.

Ano	Dissertação	Tese	Total
2004	01	-	01
2005	01	-	01
2006	02	-	02
2007	02	-	02
2008	02	-	02
2009	03	-	03
2011	02	-	02
2012	01	01	02
TOTAL	14	01	15

Fonte: Elaboração Própria, 2016.

Alguns destes são anteriores à criação da Plataforma Sucupira, variando entre os anos de 2004 a 2012, conforme mostra a Tabela 5. Ampliando a busca a partir do termo *"currículo praticado" AND cotidiano*, foram encontrados 09 registros entre trabalhos de Mestrado (07) e Doutorado (02) em Educação. Vale dizer que apenas 1 destes trabalhos pode ser visualizado, detalhadamente, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, pois os demais são anteriores à 2013. Para o termo *"espaço vivido" AND "currículo"*, foi encontrado 01 registro, referente a um Mestrado em Educação, do ano de 2008. Não foram encontrados trabalhos relativos à algumas expressões utilizadas na busca, a exemplo de *"espaço vivido" AND "representações sociais" AND "cotidiano"*; *"espaço vivido" AND "representações sociais" AND "currículo"*; *"representações sociais" AND "cotidiano" AND "currículo"*.

Ao concluir as buscas na base de dados, considerando os descritores que integram esta investigação, verifiquei, a partir do objeto de estudo desta tese - articulação dos conhecimentos do senso comum e escolares no processo de construção cotidiana dos currículos - utilizando a expressão *"conhecimentos do senso comum e escolares"*, a ausência de registros de pesquisa. Ante a negativa, especifiquei ainda mais a busca, utilizando o termo *"senso comum" AND "conhecimento escolar"*, para o qual foram localizados 02 registros referentes a Teses, dos anos de 2004 e 2008. Para a expressão *"senso comum" AND "conhecimento escolar" AND "currículo"*, foi encontrada 01 Tese, que está entre os registros citados com relação à busca anterior.

Para a expressão *"práticas pedagógicas"* foram encontrados 782 registros. Utilizando a expressão *"práticas pedagógicas" AND "representações sociais"*, foram encontrados 28 trabalhos acadêmicos. Destes, apenas cinco, em nível de Doutorado e relacionadas à área de língua portuguesa, física, gênero e sexualidade, religião e, por fim, ao estudo da relação

família-escola. A busca realizada a partir do termo "*práticas pedagógicas*" AND "*representações sociais*" AND "*cotidiano*", foram obtidos, 07 registros: 06 no âmbito do Mestrado e 01 de Doutorado. O trabalho de doutorado encontrado teve o objetivo de analisar a relação entre religião católica e educação escolar, chegando à conclusão de que os saberes do universo reificado científico circulam no contexto educacional, através dos livros, das leis e dos instrumentos legislativos, sem, no entanto, constituir um novo universo consensual capaz de desconstruir os costumes, os ritos e as relações de poder baseados em representações sociais religiosas. O resultado observado aproxima-se da tese proposta neste estudo, que tem por objeto a articulação do saberes do senso comum e escolares.

Relativo à expressão "*práticas pedagógicas*" AND "*representações sociais*" AND "*cotidiano*" AND "*currículo*" foram encontrados 04 registros: 03 no âmbito do Mestrado e 01 de Doutorado. Vale dizer, ainda, que destes registros, apenas 01 está disponível na Plataforma Sucupira, considerando que os outros são anteriores à 2013, sendo dos anos de 2003 (02) e 2012. Todos eles, relacionados à área de Formação de Professores. Para a expressão "*práticas pedagógicas*" AND "*cotidiano*", foram encontrados 123 registros; "*práticas pedagógicas*" AND "*currículo*" 215 registros; "*práticas pedagógicas*" AND "*currículo*" AND "*cotidiano*" 34 registros; "*práticas pedagógicas*" AND "*espaço vivido*" foram encontrados 05 registros, porém nenhum deles, na área de concentração e programa de educação. Não foram encontrados registros para a expressão "*práticas pedagógicas*" AND "*currículo*" AND "*espaço vivido*".

No SciELO, os resultados da busca realizada nesta base de dados, em periódicos de educação²³, está evidenciada na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6: Registros de Artigos do SciELO, a partir das expressões de busca

EXPRESSÕES	REGISTROS
<i>"representações sociais" AND cotidiano</i>	7
<i>"representações sociais" AND currículo</i>	3
TOTAL	10

Fonte: Elaboração Própria, 2016.

Não foram encontrados registros para as expressões: "*representações sociais do espaço*"; "*representações sociais*" AND "*espaço vivido*"; "*espaço vivido*" AND "*cotidiano*"; "*currículo praticado*"; "*currículo praticado*" AND "*cotidiano*"; "*conhecimentos do senso comum e escolares*"; "*senso comum*" AND "*conhecimento escolar*"; "*senso comum*" AND

²³ Os periódicos consultados foram: Cadernos CEDES; Educação e Pesquisa; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências; Educar em Revista.

"conhecimento escolar" AND "currículo". Vale dizer que dos registros localizados, 02 se aproximam desta tese, considerando que nos artigos de 2005 e 2014, os autores abordam acerca da articulação entre os registros da vida cotidiana - senso comum e o conhecimento escolar. Estes trabalhos têm enfoque na formação de professores nas áreas de matemática e história, o que distancia da abordagem do estudo aqui proposto. A busca realizada nos Grupos de Trabalho (GT)²⁴ da ANPEd, está evidenciada na Tabela 7.

Tabela 7: Recorrência dos descritores da tese por Grupo de Trabalho.

GT	DESCRITORES DA TESE			
	Currículo	Cotidiano	Representações Sociais	Espaço Vivido
02	x	x		
04	x	x	x	x
05	x	x		
06	x	x		
07	x			
08	x	x	x	
09	x			
10		x		
11	x			
12	x	x		
13	x	x	x	
14	x			
15	x	x		
16	x			
18	x		x	
19		x		
20		x	x	
21	x			
22		x	x	
23	x			
24	x			

Fonte: ANPEd, 2016.

²⁴ Na ANPEd (2016), os GT estão definidos como instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas, que procuram, entre outras coisas, aprofundar o debate sobre interfaces da educação. São 23 GT: GT/02 História da Educação; GT/03 Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT/04 Didática; GT/05 Estado e Política Educacional; GT/06 Educação Popular; GT/07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT/08 Formação de Professores; GT/09 Trabalho e Educação; GT/10 Alfabetização, Leitura e Escrita; GT/11 Política da Educação Superior; GT/12 Currículo; GT/13 Educação Fundamental; GT/14 Sociologia da Educação; GT/15 Educação Especial; GT/16 Educação e Comunicação; GT/17 Filosofia da Educação; GT/18 Educação de Pessoas de Pessoas Jovens e Adultas; GT/19 Educação Matemática; GT/20 Psicologia da Educação; GT/21 Educação e Relações Étnico-Raciais; GT/22 Educação Ambiental; GT/23 Gênero, Sexualidade e Educação; GT/24 Educação e Arte.

Observa-se que mesmo existindo um GT específico, sobre currículo, há uma dispersão muito significativa nos demais grupos, acerca deste descritor, encontrado em 17 dos grupos de trabalho consultados. O descritor cotidiano, também aparece de forma expressiva, estando presente em trabalhos relacionados a 12 GTs. Os descritores representações sociais e espaço vivido são os que menos aparecem vinculados aos Grupos de Trabalho da ANPEd, relacionando-se a 06 e 01 GTs, respectivamente, corroborando com as buscas realizadas nos demais banco de dados.

Neste sentido, o estado da arte realizado se ateve à busca da produção acadêmica no campo específico da educação, com observância de contribuições teóricas sistematizadas por estudos anteriores, situando esta pesquisa num conjunto mais amplo onde já existe alguma coisa escrita, utilizando um aporte, mais ou menos original, no campo onde a pesquisa se tornou possível, numa alusão, como faz Certeau (2014, p. 170), ao ato de caminhar, como "processo indefinido de estar ausente, à procura de um próprio", remetendo, desta forma, às artes de fazer pesquisa: aquilo que faz "andar".

É importante destacar que não foram identificados em nenhuma das bases de dados onde as buscas por trabalhos foram realizadas, estudos que abordem todos os descritores aqui pontuados, de maneira articulada. Assim, considerando o mapeamento realizado sobre o tema/objeto de estudo da referida proposta de tese e seus descritores, pode-se afirmar que o enfoque dado por esta pesquisa, diferencia-se das demais produções existentes, sobretudo ao pensar a articulação dos conhecimentos do senso comum considerando as representações sociais dos alunos e suas práticas no espaço vivido, com os conhecimentos escolares, na construção cotidiana dos currículos. Desta maneira a pesquisa exploratória realizada neste estado da arte, revela o ineditismo deste estudo.

Assim, apresento na continuidade, o aporte teórico deste estudo quando me proponho a aprofundar um pouco mais, detalhar as bases teóricas que sustentam esta tese, fazendo, porém, uma ressalva com base em Alves (2015, p. 27), quando esta afirma que as teorias são limites, "na medida em que apenas aquilo que comportam em seu modo de entender o mundo pode ser percebido e formulado sobre suas bases". Nesse sentido reafirmo a necessidade de exercitar a criatividade, entendendo estes aportes como um abrigo temporário, incerto. Invertendo de alguma maneira, a lógica aprendida de que a teoria precede a pesquisa, num movimento que Alves (2008) chama de "virar de ponta cabeça".

3. PERCEBENDO EM OUTRAS VOZES, PREOCUPAÇÕES COMUNS: SEM VERDADES DE PARTIDA, MAS LIMITES...

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
 - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
 - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos
 - f) Como pegar na voz de um peixe
 - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
- etc.
etc.
etc.

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

(Poema I do “Livro das Ignoranças”, de Manoel de Barros, 2010, p. 299)

Ao final do capítulo anterior fiz referência à ideia de abordar a teoria como um limite, posicionamento político, partilhado com meus interlocutores, aprendido ao longo da experiência que venho construindo com a prática da pesquisa e que, por uma questão de reafirmação, novamente se manifesta no título deste capítulo. Com esta insistência pretendo bem demarcar o entendimento que tenho e assumo com esta investigação, acerca da utilização da teoria, na pesquisa, que pode, enquanto recurso nos orientar, mas que, não deve ser tomada como um *a priori* ou “uma bússola da certeza explicativa” (FERRAÇO E CARVALHO, 2008). Até porque, se me proponho a realizar pesquisa com o cotidiano, admito que a este seja inerente a imprevisibilidade, a imprecisão e a incerteza, o que me leva também a compartilhar do entendimento de que as teorias não são capazes de produzir respostas prévias e imediatas, senão tomando por base um dado contexto. O que o campo nos diz? O que dele emerge? O que com ele se produz?

Corroborando com o entendimento de que a teoria explica apenas uma parte da realidade, é que recorri ao poema também explicitado acima, quando por uma inferência que também é metafórica, formulo as seguintes questões: é possível abrir o esplendor da manhã? Porque as outras borboletas, as que não tem tarja vermelha, não são devotas dos túmulos? como pegar na voz de um peixe? Qual o lado da noite que umedece primeiro? etc. Assim é que encontrei nos versos do poeta Manoel de Barros, uma maneira ilustrativa, como ele mesmo diz, de “(des)inventar objetos” a qual eu acrescento a (des)invenção da teoria e seu uso na pesquisa. Esta ideia não é minha, nem inédita. Ao contrário. É partilhada por alguns pesquisadores e vem sendo difundida como um convite à subversão ou ao referido “virar de ponta cabeça” (ALVES, 2008), questionando a razão hegemônica e o lugar do aporte teórico nos estudos, nas investigações, nas pesquisas. E “isso implica, em um primeiro momento, viver a pesquisa também como uma ação cotidiana” (FERRAÇO E CARVALHO, 2008, p. 8), o que envolve, portanto, o inesperado. É deste modo, que legitimo o que o poeta nos diz: “desaprender 8 horas por dia ensina os princípios”.

A partir destas ideias e corroborando com Pais (1993, p. 111), quando este alerta sobre a necessidade “[...] de uma apertada vigilância epistemológica às teorias, métodos e conceitos que mais parecem moldes antecipadamente preparados a que um alfaiate desajeitado adapta laboriosamente um tecido que mal conhece – o tecido social”, é que neste momento deste escrito, busco explicitar uma articulação entre os descritores iniciais da pesquisa - currículo, representações sociais e espaço vivido, temáticas transversalizadas pelo conceito de cotidiano.

Neste sentido, inicialmente, busco situar o leitor quanto as aproximações feitas sobre cotidiano, conhecimentos em rede e currículos praticados. Em seguida, apresento a relação entre cotidiano, conhecimentos, realidades e experiência - temáticas implícitas nos descritores da pesquisa. O intuito de realizar estas abordagens é o de auxiliar o entendimento da formação e consolidação de concepções construídas e veiculadas pelos atores sociais em suas práticas socioespaciais, traduzidas pelas relações entre conhecimentos práticos, desempenho de papéis e de funções na escola e fora dela (espaço vivido), que, por sua vez, revela condutas orientadas que estão presentes nas experiências dos atores sociais nos diversos lugares, fazendo convergências a partir do entendimento de como estas temáticas encontram-se interligadas no âmbito da educação.

A experiência de vivenciar o lugar, como espaço social, traduz-se na aventura humana de desvendar o mundo. O lugar vivido é composto por experiências, sendo também uma arena de interação social, de construção de identidades, entre outros, constituindo-se igualmente num ambiente social e espacial, temporal e cultural, progressivamente estruturado nas relações e experiências sociais e espaciais de seus moradores e usuários. Neste sentido, as discussões sobre o conceito de espaço vão deixando o campo instrumental para ir ao campo social, o que significa dizer que está em favor de uma dimensão mais racional centrada em lugares de pertencimento, em vida cotidiana (BOMFIM, 2012). Trata-se da proposição de um conceito, o de representação social do espaço, que considera a identidade social dos atores com o espaço vivido. Sendo que este entendimento, de acordo com Bomfim (2012, p. 41), "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".

Desta maneira, consideramos que o espaço é dinâmico, compartilhado e socialmente produzido, de onde emergem algumas dimensões que interagem entre si: dimensão do percebido, referente às práticas espaciais, e, por sua vez, abarcam as relações sociais de produção; dimensão do concebido, referente às representações do espaço, às relações de produção e, conseqüentemente, à ordem que estas impõem, a serviço das estratégias hegemônicas; e a dimensão do vivido, que é, simultaneamente concreta e abstrata, que corporifica o real e o imaginário, formando os espaços de representação (LEFEBVRE, 2006).

No lugar, se concretizam as ações do sujeito sobre o espaço, à medida que se constroem as relações de vivência e pertencimento, as quais fazem dele, um simulacro composto por singularidades e referências únicas, mas também, sociais. Refiro-me ao entendimento da dimensão imaterial do espaço, a partir das relações nele estabelecidas,

considerando que não existe Representação Social (a)espacial, assim como o inverso é verdadeiro, não existe Espaço que não seja construído e representado socialmente.

O arcabouço peculiar do meio socioespacial possibilita pensar as significações do grupo social, com base na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012; ABRIC, 1998), considerando as relações estabelecidas entre os sujeitos e as coisas do espaço, entre os sujeitos e os sujeitos, entre os sujeitos e os espaços, ao longo da vida. Nesse sentido emerge a importância de considerar as representações sociais e espaciais dos alunos, a partir de suas práticas cotidianas (CERTEAU, 2014) no lugar vivido, num conjunto de esforços conjugados para uma construção mais autônoma, que possibilite contribuições para a prática educativa.

Assim, por meio do lugar vivido, os atores sociais constroem, também, representações sobre eles. E, através das práticas sociais no espaço (BOMFIM, 2012), desenvolvem *táticas* (CERTEAU, 2014) que podem contribuir para o seu aprendizado. Assim, relacionar os conteúdos formais com a vida cotidiana, potencializa nos alunos, uma postura política participativa em seu próprio espaço de vivência, que por sua vez se configuram como dimensões abertas, plurais, permeáveis e pouco institucionalizadas, surgindo, assim, a necessidade de promover a articulação dos processos educativos formais e não formais.

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, como fazemos a todo o instante, cotidianamente, por meio de uma criatividade própria, particular vivida no *espaçotempo* cotidiano, gerador de conhecimentos.

3.1 CRIATIVIDADE DISPERSA E BRICOLADORA: COTIDIANO, REDES DE CONHECIMENTOS E CURRÍCULOS PRATICADOS

São 7 horas da manhã em um bairro periférico da cidade de Salvador/BA. Em frente ao portão amarelo descascado da escola, ainda fechado, começam a chegar os primeiros alunos: alguns sozinhos; outros acompanhados por seus responsáveis, que permanecem até a entrada da criança na sala de aula; e ainda tem aqueles alunos que chegam com seus responsáveis, mas que, por algum motivo, deixam as crianças na porta da escola e seguem se ocupando de outros afazeres – em sua maioria, sempre com o horário já apertado. Estes se misturam aos diversos moradores e usuários do bairro que transitam apressadamente pela rua principal, a caminho do trabalho ou de qualquer outro destino. São vários passantes que se cruzam, além de carros, motos, bicicletas, ônibus... E, neste movimento, pouco a pouco, vão

chegando e se aglomerando diante do portão, mais crianças, mais adultos, mais idosos, mais pessoas.

Uma professora bate ao portão e tem acesso à escola. Em seguida aparece mais um funcionário, possivelmente retardatário, pois a limpeza das salas já começara a um certo tempo. Agora são 7:15, daqui a uns minutos, o portão da escola será aberto. Enfim, as crianças têm acesso ao interior da escola. Inicialmente, um corre-corre em busca de lugar na marcação referente à fila. Na ânsia por explorar o pátio seja correndo, brincando, jogando, fazendo barulho ou mesmo apenas sentando e conversando com as pessoas presentes, as mochilas são dispostas uma atrás da outra, pelas crianças ou seus portadores, numa tentativa de sinalizar a ordem de chegada de cada um, na fila e isso, às vezes, causa confusão... Uma professora comenta: *“não sei por que estas crianças fazem questão de guardar lugar na fila, pois ao chegar à sala, o lugar é marcado”*... Tem início o burburinho no pátio. A escola começa a ganhar vida!

O telefone toca, é uma professora avisando que vai se atrasar. Aos poucos, outros professores e professoras vão chegando. A gestora se certifica de que todos estão "na casa". Assim, a sirene é acionada e os alunos correm em direção à marca relativa à sua sala, se organizam em fila para a acolhida. A música de recepção é cantada logo na entrada e um sonoro *"bom dia!"* é dito, em coro, pelas crianças, que, após os informes aos pais, são encaminhadas para suas respectivas salas de aula. Ai, na continuidade, algumas professoras fazem a chamada, algumas corrigem as tarefas de casa, outras olham os cadernos. As atividades em sala são, propriamente, iniciadas...

A movimentação na escola não pára, seja nas salas de aula, seja no pátio, na cozinha ou na secretaria: é alguém que faz a solicitação de atestado de frequência ou veio buscar o histórico escolar, é uma criança que saiu de sala por indisciplina ou veio solicitar algum material a pedido da professora, é merenda sendo feita, são professores fazendo planejamento interno juntamente com a coordenadora pedagógica, são pais sendo atendidos ou porque foram chamados a comparecer ou por que não puderam estar presentes na reunião bimestral, são solicitações que chegam da gerência regional, intermediária da Secretaria de Educação, e que eram "pra ontem"... Ufa!!!!!!

Começam os intervalos e o pátio volta a ser ocupado pelas crianças. Pessoas da comunidade batem à porta da escola para saber qual a merenda do dia: *"Ô tia, me dá um pouco de mingau, aí"*. A merendeira, prontamente atende ao pedido. O barulho das crianças no intervalo é reforçado por uma música entoada por um carro de som que anuncia alguma

coisa à venda, no bairro. Já são mais de 11 horas e dali uns minutos, o turno será encerrado. Os pais começam a chegar e a se posicionar, aguardando a saída dos filhos. Crianças de outras escolas próximas e pessoas da comunidade pedem ao porteiro para usar o sanitário ou beber água. A sirene toca e mais uma manhã de aula é findada... Amanhã começará tudo de novo... Estes *snapshot* - imagens momentâneas de uma cena ou fragmento da realidade (PAIS, 1993), narradas acima, fazem parte do dia a dia de uma escola municipal. Mas, será mesmo que "começará tudo de novo?".

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 podiam 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 certuniana de que o cerne está no uso que os praticantes e produtores do cotidiano fazem com o 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 E 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 à 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 quantitativista 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 Shutz (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), Elias (1994), Goffman (1999), Simmel (1981), Juan (1996), Heller (1972), Lefevbre (2006) e Certeau (2014). Estes três últimos autores têm tido 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 (1989), Patto (1987), Alves (1998, 2001, 2002, 2003, 2007, 2008, 2015) e Garcia (2003, 2010).

Como referencial para esta tese, interessa particularmente os trabalhos desenvolvidos por Certeau (2014), sobre o cotidiano e por Alves (1998, 2001, 2002, 2003, 2007, 2008, 2015) e Garcia (2003, 2010), ampliados, posteriormente por Oliveira (2003, 2012, 2016), Ferraço (2003, 2008, 2011) ao abordarem sobre currículo e cotidiano. A opção por estes referenciais ecoa através das palavras de Giard (2013, 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 nesta 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 diferentes *espaçostempos* e a uma inconformidade, que 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.

Foi durante o Mestrado em Educação, que me aproximei mais atentamente dos estudos de Certeau (2014) acerca do cotidiano, definido por este autor como sendo 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). Particularmente chamou minha atenção a ideia certuniana 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 convencional 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 E MAYOL, 2013, 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 *nocom sobre* 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 desviacionistas, 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 micro-ações 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 compreendamos 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, tem um ponto de partida, que são do tipo tático. Ou seja, são as ações dos sujeitos - e eu acrescento, 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". Esta história grega 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 aludi à ideia de enredamento dos fios e à 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.

Por meio do ato de tecer e bordar, da ação de enredamento dos fios, faço referência à minha ancestralidade, na figura de minha avó, dona Djanira... Ela tinha uma máquina de costura antiga daquelas bem pesadas e com um pedal em ferro. Esta imagem me veio à cabeça... Juntamente com o pensamento de que nas costuras antigas, se utilizava todo o corpo para enredar os fios do tecido: as mãos seguravam o pano, os dedos tinham que ser ágeis para chegar bem próximo à agulha da máquina, sem machucar; os olhos, atentos a cada detalhe da costura e os pés... estes comandavam toda a ação, pois era com eles que se controlava o pedal em movimentos rápidos, encadeados: movimentos constantes de subir e descer... um verdadeiro vaivém que aciona o pedal, criando um ritmo. Pensar na costura como uma dinâmica de agir sobre algo e transformar os fios da trama, inicialmente disforme, e que vai tomando forma à medida que vai sendo tecido e se agrega outros elementos como uma fita, um bordado, um eclair etc. Novamente a tessitura cresce!

Neste momento em que toco na questão dos enredamentos, também me permito mais uma pausa para me reportar a dois filmes – e isso envolve a minha própria rede de conhecimentos, tecida ao longo de uma trajetória de experiências, significações e vivências em *espaçostempos* diversos - em um deles, que integra uma trilogia que assisti no ano de 1985, chamado “*De volta para o futuro*” um cientista (bem caricato é verdade), inventa uma máquina capaz de viajar no tempo e um jovem, acidentalmente, a aciona sendo transportado para o passado. Neste *tempoespaço* para o qual ele é levado, o jovem rapaz vive algumas aventuras, encontra o cientista ainda jovem - pois esta era a única forma de ele retornar à sua época, e encontra seus [futuros] pais ainda adolescentes. No entanto, ele interfere no primeiro encontro de seus jovens pais, e sua mãe se apaixona por ele. Assim, em um dado momento do filme ele é alertado pelo cientista de que aquela paixão colocaria em risco sua existência, a de seus irmãos e família, pois alteraria todo o futuro por ele conhecido.

Dezenove anos depois, assisti a um filme chamado “*Efeito Borboleta*”. Nesta película, o ator principal descobre que é possível voltar no tempo a partir da leitura de suas memórias escritas em diários pessoais. Em busca de resolução para algumas questões vivenciadas por ele na infância e na adolescência, inicia-se uma série de regressões nas quais ele consegue

vivenciar fatos e acontecimentos que ele busca alterar. No entanto, ao realizar estas mudanças em seu passado, o jovem cria novas situações e, conseqüentemente, novos problemas, uma vez que ao alterar o passado cria-se a possibilidade de outro futuro, desconhecido, incerto.

Estes dois longas, *grosso modo*, exemplificam uma rede de relações que podem ser estabelecidas por meio de nossa atuação sobre uma dada situação ou evento, sendo o seu resultado imprevisível, inesperado, intrincado e, portanto, caótico. Como foi dito há pouco mais de 50 anos: “o bater das asas de uma borboleta no Brasil pode causar, tempos depois, um tornado no Texas²⁵”. Assim, as mudanças ocorridas provocam e nos impõem novas demandas, novas questões e conseqüentemente, nos faz 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 político, 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 este autor, 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.

A partir desta ótica, 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 das quais emergem configurações específicas e imprevisíveis, que tem a tendência a ser ampliada, fortalecida, especialmente por

²⁵ Parte do título de um artigo escrito por Edward Lorenz (1917-2008), matemático (Universidade de Harvard) e meteorologista (*Massachusetts Institute of Technology* (MIT)), que criou a Teoria do Caos.

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 destroi 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 por cada aluno, 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, é caótico, pois não pode ser programado. Assim, as redes de conhecimentos 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 traduzem a ampliação, o dinamismo e as atividades da rede, que tem 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 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, ao falarem sobre a ideia de que o conhecimento é tecido rizomaticamente, pois fazemos "rizoma com o mundo" Deleuze e Guattari (1995, p. 7). Ou seja: 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".

Novamente me reporto a outro poeta, não por acaso nordestino, Melo Neto (1968), quando teve a sensibilidade de produzir o poema "Tecendo a Manhã" onde ele aborda a interdependência que um galo tem do outro para lançar seus gritos um a um, até que exista um cruzamento dos "[...] fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela [...] se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos [...] A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão". Ou como simplesmente o poeta explicita: "um galo sozinho não tece uma manhã".

A ideia de conhecimento tecido em rede, influenciou as discussões sobre currículo em rede. Reportando à escola, por exemplo, ambiente onde este estudo foi produzido, construído, corroboramos com o que asseveram Silva, Lyrio e Martins (2011, p. 66), quando dizem que "nos *espaçostempos* escolares, professores e alunos fazem da escola um lugar praticado". E esta é a base fundante adotada nesta tese. A partir das ideias certaunianas, como também de outras influências²⁶, alguns pesquisadores brasileiros à 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 à 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

²⁶ Santos (1995), Lefebvre (2006), Morin (2003).

significa". Nesta pluralidade de caminhos, nenhum conhecimento é privilegiado nem subordinado à outro. Defende-se a existência de uma reciprocidade, complementaridade e (inter)relação.

Reitero que abandona-se 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 mesmo 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 tecidas nos cotidianos pesquisados" (FERRAÇO E 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, produzindo 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 aprendizagens 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 refiram-se à formação de professores, a ideia de tecer conhecimentos em diversos espaços, pode ser extensiva aos alunos e também, à 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 com o *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, mas sim, com uma reformulação, característica das ações *táticas*. Neste sentido, o currículo praticado, realizado, em redes é algo mais amplo do que qualquer diretriz, 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 evidencia-se na intersecção de influências e na inter-relação de campos de atividades 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 entrecruzamento destas ideias, especificamente no ponto em que convergem para uma ação, podemos inferir a respeito de uma mudança de enfoque onde destaca-se a prática, tendo os atores sociais como principais fomentadores e produtores na configuração do currículo escolar. Fundamental se torna, neste sentido, abordar sobre a produção de conhecimentos e

realidades no cotidiano, enfatizando a questão da experiência, o que permite proceder a uma aproximação com o conceito de representações sociais.

3.2 CONVENÇÃO TÁCITA, PRESCRIÇÃO IRRESISTÍVEL: COTIDIANO, CONHECIMENTOS, REALIDADES E EXPERIÊNCIAS

O contexto social, político e econômico do país, que desde 2016 vem sendo amplamente divulgado pela mídia (televisão, rádio, internet, revistas, jornais) brasileira e internacional, assim como os seus reflexos na economia nacional, vem compondo a pauta de conversas e discussões acaloradas em diversos meios: redes sociais, bares, esquinas, ônibus, reuniões familiares, salas de espera dos consultórios, entre outros. As pessoas sempre têm uma opinião, uma impressão, uma resolução para a situação que está posta, abordando sobre corrupção, economia, recessão, justiça, previdência, direitos, etc. num exercício constante de esboçar um parecer acerca de algo, alguém ou alguma coisa. Nesta dinâmica, são utilizadas palavras e expressões próprias de determinado campo do conhecimento. Porém esta prática não se restringe a este âmbito.

Não raro observamos o emprego de alguns termos de áreas específicas para fazer referência em diversas circunstâncias. Deste modo comumente ouvimos sicrano é "neurótico", "depressivo"; fulana é "recalcada", "estressada", e, especificamente na área da educação, professores podem classificar seus alunos de "hiperativos", "disléxicos"... Assim, estas ideias, bem como outras, circulam em nosso meio social, nos grupos, acompanhadas de conceitos, afirmações, explicações, as mais variadas e com base em fontes diversas, que revelam um pensar comum. Sobre esta dinâmica, Moscovici (2013, p. 50-51), afirma que "[...] na maioria dos locais públicos de encontro, esses políticos amadores, doutores, educadores, sociólogos, astrônomos, etc. podem ser encontrados expressando suas opiniões, revelando seus pontos de vista e construindo a lei".

Neste sentido, podemos afirmar que existe uma semelhança nestes diálogos, nestes pronunciamentos, havendo, ainda, uma inter-relação ou com os interlocutores da ocasião ou com interlocutores de grupos do qual os sujeitos participam, demonstrando que em algum momento, estes, de acordo com Sá (2004, p. 27), "terão pensado juntos sobre os mesmos assuntos". Ou seja, trata-se de prescrições, de convenções tácitas que circulam no nosso cotidiano, como um conhecimento mobilizado por pessoas comuns num exercício informal de comunicação da vida cotidiana (SÁ, 2004). Enfatizamos que dois elementos são cruciais para a propagação, distribuição e circulação das ideias e consequente construção social do

conhecimento e da realidade. São eles: a comunicação e a interação entre os atores sociais, que resultam na criação de um tipo de conhecimento específico, comum, produzido no cotidiano, e que é partilhado nas mais diversas situações. Aliás, o conhecimento do senso comum - aquele aprendido e partilhado com os outros - produz variadas interpretações sobre as realidades cotidianas. O entendimento se aproxima com o que abordamos anteriormente sobre a ideia de rede, ao qual Oliveira (2003) reforça o entendimento de que tecemos conhecimentos a partir de saberes compartilhados que revelam formas de estar no mundo, de nos inserir e nele nos diferenciar.

Deste modo, comunicar e interagir são duas ações próprias do viver em sociedade, da vida cotidiana, sempre (com)partilhada e vivenciada com outros sujeitos ativos num processo, num intercâmbio contínuo, num movimento de interlocução (em *espaçostempos* também definidos). Segundo Nascimento (2015, p. 49), "o individual e o coletivo estão presentes tanto na subjetividade quanto na objetividade do sujeito. Não existe uma separação, mas uma relação entre estas partes. Sendo assim, o outro é concebido como pessoa-relação". E nesta relação estabelecida, reafirmamos que vão sendo criados conhecimentos que permitem a produção de uma realidade concreta, na medida em que é dotada de sentidos e que estão tão enraizados (inter)subjetivamente, que para aqueles sujeitos e o grupo social, delineia-se num mundo coerente. Este movimento de comunicar e interagir, ocorre no que Berger e Luckmann (2004, p. 47), denominam de "situação face a face", prática que permite uma apreensão mútua e que requer, necessariamente, o contato físico, presencial. Porém, temos que considerar, ainda, outras formas de interação social, como aponta Nascimento (2015, p. 45):

As trocas simbólicas se aprimoram a partir do desenvolvimento de novas tecnologias e registram, no aparecimento da comunicação digital da multimídia, um considerável avanço nas interações sociais. [...] O fortalecimento dessas redes de interações, nestes espaços virtuais, geram partilhas cada vez mais complexas, uma vez que os mais diversos desejos e interesses se cruzam e se descruzam de forma muito rápida [...].

O fato é que nestas situações de intercâmbios, o outro torna-se acessível a mim, sendo a recíproca, também verdadeira, numa dinâmica em que os sujeitos se constituem e são constituídos. A realidade é entendida como “[...] uma qualidade pertencente aos fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa própria volição”, enquanto que o conhecimento é definido como sendo “a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas” (BERGER E LUCKMANN, 2004, p. 11). Deste modo, os fenômenos sociais têm conotações e significados diferentes a partir dos contextos específicos,

revelando uma “relatividade social”, que se traduz na criação de realidades diferentes e de conhecimentos igualmente diversos, admitidos em *espaçostempos* distintos, por uma dada sociedade, e, portanto, independem de uma validação. Porém, nesta perspectiva, reconhece-se a multiplicidade empírica do conhecimento nas sociedades humanas, considerando também, os processos pelos quais estes conhecimentos são transmitidos, se mantêm em situações sociais e como se estabelecem como realidade com, nos e para os grupos.

Estas ideias, permitem estabelecer uma conexão com o que Oliveira (2003, p. 19) nos fala, ao abordar sobre os processos cotidianos de aprendizagem na proposta de currículo e conhecimento em rede, “[...] processos e mecanismos que não sabemos discorrer ou explicar, mas que formam o que sabemos e o que pensamos sobre os mais diversos temas, contribuem portanto, para nossas relações com o mundo à nossa volta, definindo nossas ações sobre ele”.

Reconhecemos, pois, que a realidade do senso comum é influenciada por um trânsito de ideias, que voltamos a dizer, não necessariamente são ideias validadas externamente ao grupo social em que circula, mesmo porque, como nos informa Berger e Luckmann (2004, p. 29) “em qualquer sociedade, somente um grupo limitado de pessoas se empenha em produzir [ciência] teorias, em ocupar-se de ideais [...] mas todos os homens na sociedade participam de uma maneira ou de outra, do conhecimento por ela produzido”. Deste modo, existe certa democracia, abertura e liberdade nestas práticas de conversação, que corrobora para a produção social do conhecimento.

O conhecimento do senso comum precisamente constitui o tecido de significados (conhecimentos em rede - assim como ocorre com a produção dos currículos) sem o qual nenhuma sociedade poderia existir, nenhuma realidade poderia se materializar. Entendemos que pessoas e grupos são capazes de pensar por si mesmo (MOSCOVICI, 2012) e produzir incessantemente, soluções para as demandas cotidianas que se apresentam - como a antidisciplina das práticas sociais que Certeau (2014) nos fala, chamando-as de *táticas* - produzindo, igualmente, suas próprias e específicas representações. Deste modo, a sociedade é concebida como um sistema de pensamento, em que estão delineadas duas formas distintas de se produzir conhecimento e conseqüentemente, refletem o pensamento social: a) universo consensual; b) universo reificado.

Este último compreende a sociedade como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais, pois só estará “autorizado” a emitir opinião, àquele que apresenta uma dada qualificação. Ou seja, os papéis sociais são bem demarcados assim como a restrição da informação. Assim, Moscovici (2013, p. 52), assevera que “[...] a sociedade é

transformada em um sistema de entidades sólidas básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade [...] ignora a si mesma e a suas criações, que ela vê somente, como objetos isolados”. É uma referência ao conhecimento produzido pela ciência, em que é imprescindível organização, regras e regulamentos, precisão intelectual, teorizações abstratas, objetividade, rigorosidade e evidência empírica.

O universo consensual, por sua vez, refere-se ao conhecimento produzido pelo senso comum resultante das práticas sociais interativas dos praticantes do cotidiano, que orienta ações, justifica condutas, apoia tomadas de decisão, auxilia na compreensão e formulação de realidades. Pressupõe uma igualdade entre os membros do grupo, pois todos estão aptos a opinar sobre os problemas formulados – daí a referência de ser uma teoria do senso comum - e, nesta perspectiva, a sociedade “[...] é uma criação visível, contínua, permeada de sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana” (MOSCOVICI, 2013, p. 49). É uma clara alusão às atividades intelectuais formadas pelas práticas de interação social e disseminadas pela comunicação entre as pessoas em diversos grupos sociais e diversos espaços. No universo consensual encontramos teorias implícitas, resultado da criação, segundo Moscovici (2013, p. 51), de “nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes”.

Do universo consensual é que são produzidas ou emergem as representações sociais (RS). Como explica Moscovici (2013, p. 53), “a natureza específica das representações expressa a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual eles pertencem exclusivamente”. É importante ressaltar como afirma Sá (1996, p. 29), que “o termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los”.

Com base em todo este entendimento é que propomos a Figura 3, a seguir que em sua construção, buscamos evidenciar que o pensamento social é composto pela convergência dos conhecimentos produzidos no universo reificado e no universo consensual. Por meio da distribuição e fluxo das informações, o conhecimento científico vai sendo modificado e (re)apropriado pelos sujeitos e grupos, formando-se, então, tessituras, redes de significação, próprias do universo consensual - “[...] local onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito” (MOSCOVICI, 2013, p. 54). Daí emergem as representações sociais, que, por sua vez, (retro)alimentam o universo reificado. Desta forma, como nos informa Spink (1993, p. 303), “[...] trata-se, sobretudo, de situá-lo como teia de significados capaz de criar efetivamente a realidade social”.



Figura 3: Universo Reificado, Universo Consensual e Representações Sociais.

Fonte: Elaboração Própria, 2017.

Este esquema revela o caráter dinâmico do pensamento social, assim como a dinâmica das RS, que não são abstratas, mas estão inseridas nos problemas concretos da sociedade a partir do que é percebido, vivido e construído pelos atores sociais (SPINK, 2004), sendo responsáveis pela criação de "modelos" interpretativos e de construção da realidade. Assim, falar de RS é abordar sobre conhecimento, sobre realidade, sobre os fundamentos do conhecimento no cotidiano, é falar de um acervo social do conhecimento que dirige a conduta na vida diária, é falar de prática social, de ação humana etc.

No âmbito da Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada nos anos 1960, adota-se como referência a relação entre os sistemas de pensamentos e as práticas sociais. Moscovici (2012)²⁷, dedicou-se ao estudo da relação entre as RS e cotidiano, e em seu trabalho intitulado "*A Psicanálise, sua imagem e seu Público*", interessou-se em entender como o conhecimento produzido pela ciência, nos ambientes acadêmicos, por exemplo, era "absorvido", "aproveitado" ou "adaptado" pelo senso comum e por ele modificado e direcionado, muitas vezes, para a vida prática. Juntamente com Herzlich (1969), Moscovici (2012) delineou uma teoria que posteriormente chegou a ser chamada de *fenomenologia da*

²⁷ Outros autores como Abric (1998), Doise (1990), e, mais recentemente, Marková (2006) expandiram os estudos em Representações Sociais, agregando novos elementos, perspectivas, abordagens e instrumentos. Neste momento interessa-nos remeter aos autores que buscaram entender a relação do conhecimento desvelado pelas RS e sua aplicabilidade na vida prática.

vida cotidiana. Com a continuidade e o avanço da teoria, esta passou por um momento de difusão (FARR, 1994; JODELET, 1984; LANE, 1985; IBAÑEZ, 1988, entre outros) e consolidação (SPINK, 2004; GUARESCHI; JOVCHELOVITC, 1994, entre outros), sendo utilizada em diversas áreas como teoria e método.

Por ser um conceito situado na interface do individual (psicológico) e do coletivo (sociológico), apresenta um caráter multidisciplinar. De acordo com Jodelet (2001), as RS são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. Spink (1993), explica que as RS, socialmente elaboradas e compartilhadas, são, essencialmente, fenômenos sociais que apesar de se manifestarem a partir do seu conteúdo cognitivo, traduzidos em imagens, conceitos, categorias, teorias, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a autora nos diz que "a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social" (SPINK, 1993, P. 303).

Segundo Mendonça e Lima (2014), os conhecimentos produzidos e que são as RS, originam-se de três fontes: "eu vi, eu fiz" - referente às experiências e as observações do sujeito; "eu ouvi e disseram-me" - aludindo às comunicações as quais o sujeito está exposto; "eu penso, eu acredito", relativo às crenças elaboradas pelo sujeito. É válido ressaltar que "a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade" (MOSCOVICI, 2013, p. 54). É importante frisar que o conceito de RS tem sido bastante utilizado em diversas áreas, dentre as quais, a educação. Alguns autores têm estudado as contribuições para o campo educativo: Gilly (1989), Penin (1989), Machado (2003), Alves-Mazzotti (2008), entre outros.

Para esta pesquisa, interessa particularmente conhecer o conteúdo (cognitivo) das representações sociais dos alunos, adotando, desta forma, a abordagem²⁸ processual. Deste modo, é necessário abordar sobre os processos denominados ancoragem e objetivação, onde é possível estabelecer relação com o que Berger e Luckmann (2004, p. 41-42), ressaltam:

²⁸ Existem três abordagens teóricas das RS, que se desenvolveram a partir da grande teoria e que constituem como aprofundamento dos pesquisadores diversos, a saber: abordagem processual, pertencente à Escola Clássica (MOSCOVICI, 1961; JODELET, 1982); a abordagem estrutural (FLAMENT, 1994; ABRIC, 1998); abordagem societal (DOISE, 1990). se constituem em enfoques investigativos diferenciados para a Teoria, de caráter complementar, como destaca Sá (1998, p. 65): [...] A grande teoria das representações sociais [...] desdobra-se em três correntes teóricas complementares [...]. Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam.

[...] o setor não-problemático da realidade cotidiana só é tal até novo conhecimento, isto é, até que sua continuidade seja interrompida pelo aparecimento de um problema. Quando isso acontece, a realidade da vida cotidiana procura integrar o setor problemático dentro daquilo que já não é problemático. O conhecimento do senso comum contém uma multiplicidade de instruções sobre a maneira de fazer isso".

O que os autores na citação acima chamam de 'setor não-problemático' é o que já é familiar. Do mesmo modo, o que é chamado por eles de "setor problemático", é o não-familiar. Assim, as informações que circulam e são distribuídas socialmente, compartilhadas pelo grupo, cria um 'acervo' prévio ou um sistema particular, específico de categorias que servem de referência para os sujeitos. Ao ser inserido, este 'novo' objeto, é automaticamente comparado com o acervo mental existente, e, assim, tentamos encaixar o que não é conhecido, no que já dispomos. Neste sentido, ao entrar em contato com o novo, ou seja, que não faz parte deste repertório há uma tendência a uma adaptação daquelas ideias estranhas e perturbadoras, sendo necessário, então, classificar, nomear e transformá-la numa imagem comum, para que esta condição de conflito e de falta de equilíbrio, seja restabelecida. Este processo foi denominado de ancoragem.

Sobre o processo de ancoragem, Moscovici (2013, p. 61), informa:

[...] No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado [...] de uma categoria, adquire características dessa categoria e é pré-ajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia".

O autor prossegue afirmando que ao classificar e categorizar, o sujeito opta por um dos padrões existentes em sua memória e passa a estabelecer uma relação positiva ou negativa, que pode gerar aceitação ou rejeição ao objeto social em questão. O outro processo, que ocorre simultaneamente ao primeiro, é a objetivação. Por meio dele materializamos um objeto abstrato, transformando-o numa imagem e criamos um núcleo figurativo. Para Moscovici (2013, p. 71) objetivar é um exercício de "[...] transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra". Este processo faz com que o objeto estranho se torne parte integrante do repertório existente, e, para isso, modifica-se ao fazer estes ajustes, revelando o caráter dinâmico das representações sociais.

Como este estudo aborda sobre currículo praticado a partir das RS das crianças, também se faz necessário conhecer as estruturas elementares que constituem as

representações, e, em torno dos quais ela se organiza. Isto porque, como sugere Sá (1998), conhecer a organização lógica sociocognitiva que encontra-se implícita na estrutura das RS auxilia na compreensão do consenso existente, da base comum partilhada coletivamente, no e pelo grupo, revelando em que ponto o grupo social pode ser considerado estável; ou o que faz com que eu me reconheça como pertencente àquele grupo. Desta maneira, utilizaremos, também, a abordagem estrutural.

De acordo com esta perspectiva, existe uma hierarquia interna, que compõe a estruturação das RS, que pressupõe, por sua vez, uma organização interna dupla, que envolve elementos periféricos e o núcleo central (NC), e que compõem sistemas de igual denominação. O primeiro - sistema periférico, contém elementos, não-pertencentes ao núcleo central e tem a função de protegê-lo, concretizando as tomadas de decisão e condutas, seja por sua característica de regulação e adaptação do NC. O sistema periférico é mais suscetível à mudanças (o que resulta a mobilidade, flexibilidade e expressão individualizada), enquanto que o núcleo central é mais estável e determina a significação e funcionamento das RS. De acordo com Sá (1996), estes sistemas apresentam duas dimensões, a saber: funcional e normativa.

Reiteramos que este estudo busca compreender como são produzidos os currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, sendo este entendido como categoria geográfica (lugar), onde se estabelecem as relações mais próximas e que está para além de uma mera referência empírica ou de localização. Considerado uma instância essencialmente dotada de significados, e, por sua dimensão simbólica, histórica e socialmente construída, transforma-se em referencial identitário para a criança, podendo ser entendida como objeto de representação social (JODELET, 1982).

Sendo assim, é importante frisar como os sujeitos e os grupos se situam no espaço, como estabelecem uma relação com este. Isto porque é no lugar onde são fortalecidos ou enfraquecidos os laços comunitários, as relações de troca, a conexão com grupos diversos, entre outros, envolvendo também construções de sentidos e significados tributários das experiências direta (domínio íntimo) e indireta (domínio conceitual) dos sujeitos no espaço vivido como também, do valor simbólico à ele atribuído e que conseqüentemente é forjado pela cultura e pelas relações sociais.

É nesta perspectiva que Jodelet (2002, p. 35), afirma que "o espaço representa uma ordem social e, por esse motivo, presta-se ao jogo das interpretações, que pode ser analisado por meio das representações construídas pelos sujeitos sociais". A autora assevera, ainda, que

a relação do sujeito com o espaço ocorre através das suas práticas, ideias, crenças, valores, que funcionam como filtros, ou seja, representações sociais. Indo por esta linha de pensamento, o trabalho de Bomfim (2004) inaugura a perspectiva da Representação Social do Espaço (RSE), contando, ainda, com o aporte teórico²⁹ da filosofia, da psicologia cognitiva e da geografia.

O conceito de RSE, formulado pelo autor, considera as dimensões práticas, afetivas e socioculturais presentes no vínculo firmado entre os sujeitos e o espaço, que por sua vez, são traduzidas pelas dimensões simbólicas, topológicas, afetivas e políticas. Assim, é uma referência tanto ao processo dinâmico de interação sujeito-espaço vivido; quanto ao produto que resulta deste processo, que é o conteúdo da representação social do espaço: símbolos, sentimentos, atitudes, conhecimentos, etc. que permitem aos sujeitos, tomar uma posição e agir no espaço. Bomfim (2016, p. 33), define a RSE como formas diversas de conhecimento que (inter)mediam a ligação entre o sujeito e o seu espaço de vida, projetando múltiplas imagens de um espaço representado, revelando os contextos de interação, identificação e apropriação coletiva dos lugares e que carregam de uma certa realidade social e de um certo espaço.

Impõe-se, desta maneira, o estudo da dimensão imaterial do espaço, a partir das relações nele estabelecidas, pois, volto a dizer, que não existe Representação Social (a)espacial. E assim, busco identificar, através deste estudo: a rede de significações (significado atribuído ao bairro), valor funcional (conhecimento e identificação dos fatos, dos sujeitos, das atividades, dos referenciais do bairro), e por fim, sistema de pensamento (o que eles sabem e agem sobre o bairro). Desta maneira, o espaço vivido é o cenário concreto onde as RS são construídas, produzidas e isso, inevitavelmente, nos remete à questão da experiência, que envolve também a percepção. A percepção é ligada à experiência, tornando o corpo a mediação entre o ser cognoscente e o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999). A inspiração vem dos pressupostos da Geografia Humanista, que considera as experiências e vivências do sujeito, sendo que por meio da apreensão de elementos diversos, através dos sentidos, são atribuídos significados a um fenômeno específico, a uma determinada situação, construindo sua percepção da realidade. “Experiência”, implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência, da ação e “[...] abrange as diferentes maneiras das quais uma

²⁹ (KANT, 1980), (PIAGET, 1928; PIAGET E INHELDER, 1966; JACQUINOT, 1977; DENIS, 1989), (BAILLY, 1995; GUÉRIN, 1985; GUMUCHIAN, 1989; ANDRÉ, BAILLY, 1989, GUÉRIN, 1985; ANDRÉ, 1989).

peessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização" (TUAN, 1983, p. 9).

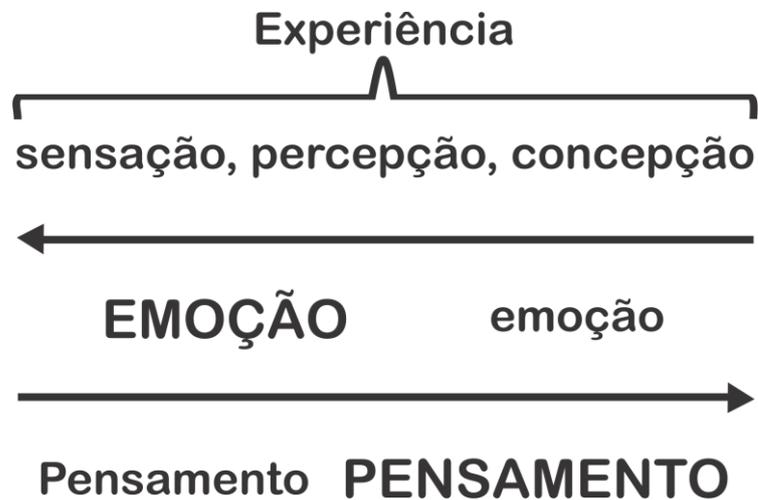


Figura 4: Experiência.
Fonte: Tuan, 1980, p. 09.

Quando atuamos sobre algo ou um dado fenômeno, criamos a partir dele e estamos aprendendo. E, desta maneira, no que se refere ao campo das vivências cotidianas, mesmo sabendo que este dado ou fenômeno não pode ser conhecido em sua essência, Tuan (1980, p. 10) afirma que podemos conhecer uma "[...] realidade que é um constructo da experiência", uma criação de sentimento (realidade subjetiva/intrasubjetiva) e pensamento (realidade objetiva). Desta forma, a experiência é um constructo que envolve emoção e pensamento. O próprio autor, por meio da representação gráfica, nos fala de um imbricamento entre estes elementos, em que as emoções dão colorido até aos níveis mais altos do pensamento e o contrário também ocorre, superando a ideia de que estes são elementos opostos. Não foi por acaso que na metodologia referente a este estudo, utilizamos imagens cognitivas e afetivas para referir às experiências e vivências do alunos sobre o espaço vivido. Novamente interior e exterior - tomando o sujeito como referencial - convergem para a construção da realidade social. Os sentidos têm papel fundamental nesse processo de experienciar e conhecer, como afirma Rocha (2007, p. 24):

[...] a atividade mental de interação do indivíduo com o meio ambiente ocorre através de mecanismos perceptivos (visão, audição, tato, olfato e paladar) e cognitivos (que envolvem a inteligência, incluindo como motivações humores, conhecimentos prévios, valores, expectativas). É, portanto, essencial para que se desenvolva uma maior compreensão das

inter-relações entre o homem e o espaço geográfico a partir das suas expectativas, julgamentos e condutas.

Assim, apreendemos o espaço pelos nossos sentidos que nos auxiliam no momento de percebê-lo e experimentá-lo. Tuan (1983) faz referência aos sentidos chamados de "especializadores" que nos dá a condição de apreender o caráter espacial e geométrico do mundo. São eles: a visão, o tato, a cinestesia. Outros sentidos como a audição, o paladar e o olfato, "nos envolvem e nos colocam dentro" (PÁDUA, 2013, p. 43), estando relacionados ao entendimento do lugar. Isto porque seguindo a tradição aristotélica³⁰, visão e tato relacionam-se ao espaço, pois são considerados sentidos distais (conhecimento, à racionalidade, ao belo, à objetividade e à generalização); os outros sentidos são essenciais para qualificar e significar o espaço percebido e experienciado, ou seja, são sentidos proximais (subjetividade, à especificidade, ao conhecimento particular, ao prazer e à dor, à efemeridade, à intimidade, podendo ser agradáveis ou não).

Observa-se, pois, uma inspiração fenomenológica e existencialista, pois se investiga e valoriza a experiência vivida pelos sujeitos, e grupos sociais, considerando suas maneiras de ser, agir, perceber e sentir os lugares. A fenomenologia, *grosso modo*, é o estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência. Buscar a essência das coisas é uma característica inerente à fenomenologia. Para Merleau-Ponty (1999, p. 1),

A fenomenologia é o estudo das essências [...] a essência da percepção, a essência da consciência [...] É também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua facticidade. [...] É um relato do espaço, do tempo, do mundo, do vivido. É tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é.

Desta maneira, estamos considerando o bairro como um recorte espacial, plano do vivido, lugar da experiência, da ação, da vivência e de sentidos, corroborando com o entendimento de Carlos (2007), quando esta sugere que o bairro é o espaço imediato das relações cotidianas mais finais. Ou, como afirmam Certeau, Giard e Mayol (2013)

³⁰ A tradição filosófica ocidental consolidou uma divisão dos sentidos (superior e inferior). Esta divisão elementar consta no Tratado da Alma ou De Anima, onde Aristóteles (2001) buscou investigar as faculdades e fundamentos da alma e dos seres animados. A divisão epistemológica proposta considera a existência dos sentidos distais (afastados do corpo) e que estão relacionados ao conhecimento, à racionalidade, ao belo, à objetividade e à generalização. São considerados superiores. E os sentidos proximais (internados no corpo), sendo associados à subjetividade, à especificidade, ao conhecimento particular, ao prazer e à dor, à efemeridade, à intimidade: por isso são agradáveis (ou não). Estes são considerados inferiores.

referenciam o bairro como "terra eleita de uma encenação da vida cotidiana". Estes mesmos autores dizem que o bairro é um objeto de consumo do qual se apropria o usuário, estabelecendo, sempre uma relação entre a pessoa e o mundo físico social, manifesto num engajamento, numa arte de conviver, onde, como noção dinâmica, se acham reunidas o conhecimento dos lugares, trajetos, relações políticas de vizinhança, relações econômicas estabelecidas com os comerciantes, relações etológicas por estarem em seu território, entre outras questões que apontam para a "acumulação e combinação [que] 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". Assim, o bairro é:

[...] uma unidade de delimitação territorial com consolidação histórica que incorpora a noção de pertencimento das comunidades que o constituem; que possui equipamentos e serviços de educação, saúde, transporte e circulação; que conferem autonomia ao território; que mantém relação de vizinhança e que reconhece seus limites pelo mesmo nome (VEIGA, CASTRO, OLIVEIRA, BULHÕES, SAMPAIO, FARIAS, CARDOSO, AFONSO, 2012, p. 137).

Esta definição agrega a noção social e interpretativa do lugar, convergindo para o que é enunciado por Gonçalves (1988, p. 17), quando este diz que "interessa analisar a relação vivida a um determinado espaço, alicerçada nas suas práticas e nas suas utilizações e ligada a uma conotação afetiva, mais ou menos pronunciada em termos de atração ou de repulsa". É o sentimento coletivo dos habitantes e a coexistência de diversos elementos que conferem ao bairro uma individualidade. Corroboramos com a definição de Souza, Souza, Santos e Menezes (2009, p. 5), quando estes afirmam que "[...] o lugar não é toda e qualquer localidade, mas aquela que tem significância afetiva para uma pessoa ou grupo de pessoas". E este "valor" afetivo se apresenta, justamente, por causa do envolvimento emocional estabelecido entre o sujeito e o lugar, aqui entendido como espaço vivido.

O lugar, pensado a partir destes pressupostos, é composto por um conjunto de elementos materiais e imateriais, que demonstram uma ligação de afetividade, de conhecimento e de pertencimento dos atores sociais. O bairro, entendido como lugar e, conseqüentemente, espaço vivido, são transitórios e ao mesmo tempo eternos em que se constroem dicotomias como o pertencimento e a exclusão, por exemplo. Neste sentido, Mello (2014, p. 41), afirma que "espaço e lugar - expressando, metafórica e respectivamente, as noções de penumbra e claridade, corporificados a partir das experiências, ambiguidades e

valores humanos, manifestam níveis distintos de especificidades". Os alunos que estudam na escola residem no bairro, vivem e experimentam esta parte da cidade, de várias formas e, assim, estabelecem uma ligação cotidiana com o bairro, por meio de sua apropriação e vivência (e isso, inevitavelmente se mistura - o *dentrofora* da escola), podendo revelar diferentes dinâmicas e relações (conhecimento em rede). Os professores, apesar de não residirem, trabalham no bairro, frequentam este lugar, visitam o comércio, transitam de alguma maneira por entre as ruas, mesmo que estabeleçam apenas, uma relação profissional com o lugar³¹. Assim como Ferraço e Carvalho (2008, p. 4), parto da noção de que "a vida cotidiana é um *espaçotempo* antropológico onde/quando se vivem as práticas de experimentação que taticamente abrem novos possíveis e/ou novas formas e forças que se enredam nos cotidianos escolares, favorecendo processos inventivos e de resistência".

Todas estas ideias impõem ao pesquisador que se coloque como um *pesquisadorpraticantepensante* com a pesquisa. Essa maneira de perceber o movimento na/da pesquisa compreende visões diversas, multiplicidade de olhares e outros sentidos, valorização dos atores sociais, mudança no posicionamento e envolvimento do pesquisador, entre outros, e se traduz também em uma forma de conhecer, retirando a camuflagem da suposta neutralidade e objetividade. Então, "[...] porque não aceitar as diferenças comunitárias, contribuir para o seu *ajuntamento* e com elas aprender a compor? O jogo da diferença, em vez de empobrecer, enriquece" (BIÃO, 2009, p. 21). E esta diferença se apresenta nos sujeitos, nos contextos existentes, que são multirreferenciados, plurais.

Giard (2013, p. 21) considera que seria preciso "procurar, tateando, elaborar 'uma ciência prática do singular'; captar ao vivo a multiplicidade das práticas, não sonhá-las, conseguir fazer que se tornassem inteligíveis, para que outros, por seu turno, pudessem estudar as suas operações". Considera-se, portanto, o contexto a ser investigado, a partir de um enlace entre os *praticantepensantes* de currículos, ou como diria Gatti (2008), um pensar-agir-pensar em situação, compartilhável com os parceiros de pesquisa, trabalho, um pensar-agir-pensar compartilhável e problematizador. É neste sentido que tento esboçar alguns elementos do caminhar a ser trilhado com os protagonistas da pesquisa, privilegiando outras lógicas.

³¹ Pesquisa intitulada "Entre Ruas e Ladeiras, Engomadeira sou EU!: Representações Socioespaciais de professores sobre o bairro" (CORREIA, 2016).

4. PARA ALÉM DO OLHAR QUE VÊ: SOBRE MERGULHOS, TRILHAS E ATALHOS... PULULANDO OUTRAS LÓGICAS

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(O apanhador de desperdícios, de Manoel de Barros, 2006, p. 73).

Todos nós, ou pelo menos, a grande maioria das pessoas, aprendeu, seja na escola, seja fora dela, que os seres humanos são dotados de cinco sentidos fundamentais que permitem perceber e compreender o mundo à sua volta: visão, paladar, audição, olfato e tato - isso sem mencionar que popularmente ouvimos falar da existência de um sexto sentido, referente a uma percepção extrassensorial, intuitiva, geralmente atribuída às mulheres... No entanto, contrariando estas informações e a variedade de "meios" pelos quais supostamente poderíamos nos relacionar com o mundo, privilegiamos, apenas, um destes sentidos, uma vez que somos uma sociedade de videntes. Raul Seixas (1973), em sua música "Ouro de tolo", diz que o ser humano só usa dez por cento de sua cabeça animal. Creio que o mesmo pode ser dito com relação aos nossos sentidos, sendo que a exaltação da visão, seguindo alguns parâmetros específicos, ocorre também quando falamos em pesquisa.

Segundo Alves (2008), aprendemos na modernidade³² a cultivar uma metodologia cartesiana do olhar que eu digo que pode já estar esgotado, assim como as "palavras fatigadas de informar", a que o poeta Manoel de Barros (2006) faz referência em seu poema 'O apanhador de desperdícios', posto como epígrafe no início deste capítulo que descreve o percurso metodológico dessa tese. Com base neste entendimento, chamo atenção que pesquisar com o cotidiano 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, deste modo, 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. Deste modo, como pesquisadora me engajo, me implico, me inspiro na/com a dinâmica da pesquisa.

Engajamento, implicação e inspiração são resultantes de um mergulho feito no e com o cotidiano com nossas tantas andanças e experiências que nos formam, conformam e transformam. Ao fazer pesquisa, portanto, é necessário que o pesquisador trilhe caminhos, crie atalhos e “pulule” outras lógicas, como sugerido no título do capítulo, além de mergulhar

³² De acordo com Amado (2014, p. 32-33), “uma das características fundamentais da epistemologia da modernidade é a da concepção da ‘verdade’ [...] O conhecimento reflete uma realidade exterior ao sujeito pensante e que, no fim de uma caminhada metodicamente realizada, a “verdade” se torna acessível. [...] O método experimental ganhou um caráter exclusivo, único, em relação à explicação científica. [...] Afirmava-se, desse modo, a visão positivista da ciência e do saber, que se tornou hegemônica”. Para Santos (2011, p. 63), “as ideias que presidem à observação e à experimentação são ideias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. [...] A natureza teórica do conhecimento científico decore de pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas [...] é um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vistas a prever o comportamento futuro dos fenômenos”.

com todos os sentidos na investigação proposta e não apenas tangenciar a realidade empírica. Pretendo, com estas afirmativas e ideias, demarcar a minha postura epistemológica com relação à pesquisa, em que insisto que para se investigar cientificamente um objeto de estudo, considerando o entendimento do cotidiano como uma subversão, vale-se o pesquisador de uma variedade de percepções - visual, auditiva, táctil, olfativa, gustativa, que nos indica a necessidade de interpretações diversas para além do que está posto ou dito. Para tal, é imprescindível uma reflexão sobre:

[...] a identificação de fenômenos sociais da contemporaneidade como objeto da experiência sensível do sujeito, transcendendo do real/objetivo, a fim de construir, de forma solidária e colaborativa, o objeto de estudo em educação (BOMFIM E GARRIDO, 2019, p.148).

Assim ouço e participo de atividades com a comunidade, sinto o sabor da merenda, bebo a água oferecida aos alunos, frequento os mesmos espaços que eles, caminho pelo bairro, converso com as professoras, com as mães, pais, responsáveis e moradores, 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". Neste sentido, reitero que a escola, assim como o quintal do poeta Manoel de Barros (2006), é maior que o mundo. Deste modo, olhar, apenas, não seria, não é suficiente.

Pensar com esta propositiva é também admitir que “dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes” (MANOEL DE BARROS, 2006). Significa dizer que como pesquisadora, partilho do entendimento de que "ao lidar com o cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimentos do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários" (ALVES, 2008, p. 28). Assim, admito a necessidade de utilizar fontes variadas com a pesquisa e assevero a importância de se questionar o que pode ser aceito como fonte de conhecimento. Neste 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 professores, tornam-se *lócus*, não de estudo, mas de informação que servirão à produção do conhecimento construído com a pesquisa.

Do mesmo modo, por também ser da "invencionática" (MANOEL DE BARROS, 2006), acredito que pesquisa tem cor, sabor, força... como acredito igualmente que pesquisa se faz no processo, quando nos deparamos com questões de diversas ordens que delineiam

nossos passos e vão compondo o desenho da pesquisa. Ou seja: fazer pesquisa é um processo que vai se desdobrando e se retroalimentando à medida em que ocorre. Isso é interessante, pois nos permite desenhar e justificar uma metodologia flexível, inconclusiva, porém com densidade para se apreender sentidos e significados produzidos a partir de informações emergidas com a pesquisa e não sobre as informações coletadas.

Assim é que afirmo, recorrendo ao 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". Logo, por estar mergulhada neste cotidiano, como pesquisadora entendo os meus limites e me reconheço como um fio que também integra a rede de conhecimentos produzida. Desta maneira,

[...] é preciso entender, assim, que o trabalho a ser desenvolvido exigirá o estabelecimento de muitas redes de relações: entre nós e os problemas específicos que queremos enfrentar; entre nós e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre nós, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constroem *espaçotempos* cotidianos (ALVES E GARCIA, 2000, p. 9).

Envolve, pois, na produção das informações da pesquisa, um desprendimento no sentido de que estou em busca de algo que me inquieta como pesquisadora, logo, estou ali por algo que me interessa, mas preciso ter sensibilidade na maneira como eu me relaciono com o outro e com o contexto, além de uma abertura para diferentes processos de expansão, sobretudo pelos constantes desencaminhamentos que podem afetar nossas lógicas e dar outros rumos ao estudo, tendo em vista a própria natureza imprevisível do cotidiano. Significa dizer que quando menos esperamos, o caminho estará traçado e a metodologia estará, inteiramente em sintonia, compondo e fazendo parte de todo um processo de (auto)descoberta. Ou seja, me refiro a uma metodologia construída ao longo da investigação, numa investida de uma produção científica que foge de uma proposta metodológica pronta e acabada, descolada da realidade. Deste modo, o que proponho para esta tese é a de produção, de uma construção metodológica, como afirma Bomfim e Garrido (2019, p.150), que permita “a saída da rigidez do método para o rigor como uma possibilidade de se fazer ciência levando em consideração a produção [de] um saber ser e de um saber fazer”, realizando um difícil exercício de pesquisa, que não se apresenta como uma proposta engessada e antecipadamente estruturada, mas que transcende a imaginação e a criatividade levando o pesquisador a propor a emergência de novos enfoques.

Para Ferrazo (2003, p. 162), "de modo geral, uma metodologia *a priori* nega a possibilidade do "com", do "fazer junto". Resulta em uma metodologia que antecede e que pensa antes o que poderá acontecer". Corroborando, portanto, com este princípio, proponho uma ampliação da ideia de metodologia como algo em permanente construção, não previamente estabelecida e, por isso mesmo 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 *protagonistaspesquisadores*, suas implicações, imersão, além da flexibilidade e abertura investigativa.

Neste sentido, "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" (FERRAÇO, 2008, p. 106). A postura epistemológica explicitada neste texto convida, em função também do próprio objeto de estudo, a uma abordagem de base fenomenológica em que vivências e experiências são palavras-chave para a constituição da metodologia. Deste modo, neste estudo, tornou-se central: a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas etc. – 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, p. 40-41).

Estamos, pois, considerando a rede de conhecimentos tecidas e produzidas pelos *praticantespensantes*, sem negar a existência de um contexto histórico, social, cultural como nos diz Amado (2014, p. 41), "procuram-se os fenômenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes". Assim, a percepção da experiência (MERLEAU-PONTY, 1999) torna-se um elemento fundamental para a apreensão das (RS) do espaço vivido dos alunos sobre o bairro da Engomadeira e dos significados atribuídos por eles, ao lugar. Nesse sentido, Bomfim e Correia (2016) afirmam que significados e sentidos são formas de representação, dispositivos de reificação do objeto dos estudos geográficos e que dizem respeito a pertinência e ao pertencimento dos sujeitos às realidades socioespaciais.

Segundo Serpa (2007), tratar o bairro como espaço de vivência é o mesmo que considerá-lo "lugar" repleto de relações singulares, identidades e histórias uma vez que este recorte espacial pressupõe a experiência, a ação, a vivência e os sentidos convergindo para o desenvolvimento de atividades cotidianas como as diversas práticas sociais nele exercidas,

que também envolvem os sentimentos, a intersubjetividade, o entendimento das pessoas e suas relações com o meio onde vivem e isso suscita uma inspiração fenomenológica e existencialista, base da Geografia Humanista. Rocha (2007, p. 21), elucida que

[...] cada indivíduo possui [um entendimento] do mundo que se expressa diretamente por meio de valores e atitudes para com o meio ambiente, ou, em outras palavras, [...] busca a compreensão do contexto pelo qual a pessoa valoriza e organiza o seu espaço e o seu mundo, e nele se relaciona.

Esta se constitui na contribuição da fenomenologia para o entendimento do lugar, ao ser analisado sob o enfoque das experiências diretas do indivíduo acerca do ambiente em que vive. Investiga e valoriza a experiência pessoal vivida pelas pessoas e grupos, considerando suas maneiras de ser, agir, perceber e sentir os lugares, buscar sua essência... Para Merleau-Ponty (1999, p. 1), significa

[...] a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. É também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua facticidade. [...] É um relato do espaço, do tempo, do mundo, do vivido. É tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é.

Assim, se pretende relacionar sujeito e objeto por meio da elucidação do mundo como espaço vivido e de vivência, destacando-se as significações, experimentações e intencionalidades de seus habitantes num contexto físico e social, considerando, além de suas compreensões cognitivas, o mundo vivido, traduzido em suas histórias, sentimentos, valores entre outros. O lugar é onde são articuladas as experiências e vivências do espaço, onde, segundo Bomfim (2004), a experiência a partir dos atos e vivências marca o conceito de mundo do sujeito, assim como o cotidiano se processa. O lugar é onde acontecem as relações de coexistência, onde as pessoas movem-se, individual e coletivamente. É nele que a vida acontece, que as ações triviais se desenvolvem, onde são estabelecidos laços diversos, a exemplo de laços identitários, relacionais, de vizinhança, entre outros.

Reitero as palavras de Oliveira (2008, p. 50), quando esta afirma que "a vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza". É neste sentido que a autora sugere que tem sido um desafio pesquisar com os cotidianos, traduzindo-o e organizando-o em linguagem compreensível, o que nele ocorre. Logo, torna-se importante, mais uma vez, reafirmar a existência de um movimento

neste trabalho, de aproximação entre a RS e o cotidiano que, no meu entendimento, estão profundamente imbricados, uma vez que as RS são produzidas coletivamente pelos sujeitos nos grupos sociais, no exercício de viver e produzir com o cotidiano. Mas como deixar isto explícito na pesquisa? A resposta para esta pergunta, resulta numa aposta teórico-metodológica que tem por base a expressão de imagens figurativas (mentais, cognitivas, afetivas) e narrativas produzidas em momentos formais e informais, que, acredito, serem reveladores de redes tecidas com o cotidiano. Ou como nos fala Ferraço (2012, p. 140):

[...] interessa-nos desenvolver uma pesquisa preocupada em compreender os cotidianos das escolas em sua contemporaneidade e em meio às redes de conhecimentos que aí são tecidas pelos sujeitos praticantes com outros tantos cotidianos em que vivem, ousando, [...] fazer uma “teoria das práticas” ou, ainda, tentar responder à pergunta [...] ainda sabemos ouvir e interpretar o pensamento da praça pública?

A aproximação com a teoria das representações sociais (TRS) torna-se, desta forma, possível, sobretudo pelo caráter diverso proposto para a produção das informações da pesquisa, mesmo porque a TRS não privilegia nenhum método em específico (SÁ, 1998), lança mão de uma sobreposição de imagens cognitivas, mentais, afetivas etc. que mesmo sendo imagens que não são estáticas, ao contrário, demonstram uma dinâmica própria.

Diante dessas ideias, mesmo não havendo pensado em metodologias a priori, não se pode ignorar o propósito da pesquisa traduzido em seu objetivo geral que é o de problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das RS do espaço vivido, construídas por alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I, e suas implicações no *fazerpensar* compartilhado nas práticas pedagógicas dos *praticantespensantes* da escola. Assim, o objeto de estudo converge, inicialmente, para uma metodologia própria das RS, até porque esse que ironicamente chamo de conhecimento científico, agradece àquele sabidamente denominado de empírico, que alimenta os *saberesfazeres* traduzidos em práticas sociais no espaço.

Deste modo, pretendo ter acesso a uma história não-documentada e, para tanto, é necessário explicitar o delineamento empírico da metodologia, não esquecendo que assumo a opção por realizar pesquisa com o cotidiano escolar, entendido como *espaçotempo* de criação, inteligências, imaginação, entre outros, inevitavelmente tenho o interesse implícito de provocar uma abertura para a reflexão e o debate a partir de uma metodologia flexível, que não se esgota em si, nem pode ser engessada.

Assim, as metodologias se delineiam, se contornam, mas não se cruzam como matizes cartesianos, uma vez que existem pontos de intersecção e também de distanciamento, que formam um turbilhão de sentidos e significados com o cotidiano escolar, onde o currículo é praticado. A preocupação metodológica certamente está presente, mas considerando a existência do *rigor outro*, em que "não pretendemos confundir rigor com rigidez; com a estupidez e a cegueira rigorista, nem com meras prescrições lógicas" (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009, p. 80). Para tal, descrevo a seguir a construção e os percursos metodológicos produzidos com a pesquisa.

4.1 CONSTRUINDO PERCURSOS METODOLÓGICOS, TRILHANDO CAMINHOS POSSÍVEIS COM A PESQUISA

A dinâmica de imersão no *lócus* de estudo – a escola e o bairro - e com os *praticantespensantes* com a pesquisa, considerando, ainda, o objetivo desta tese, apontou a necessidade de distribuir a metodologia em etapas, denominadas por mim, de percursos metodológicos. Estes percursos fazem referências aos objetivos traçados para este estudo envolvendo métodos e técnicas específicos das RS, narrativas dos sujeitos e relatos de espaço que compõem *grosso modo*, alternativas que auxiliam na tentativa de desvelar o cotidiano dos *praticantespensantes* com a pesquisa.

Ao propor um delineamento da metodologia utilizada nesta construção, apresento a seguinte estrutura gráfica, conforme Figura 5, que é composta por três percursos metodológicos em que apresento o que chamo de dispositivos³³ implicados da pesquisa, que, por sua vez, guardam relação com os objetivos específicos desta tese. Para investigar os conhecimentos do senso comum, contidos nas RS de alunos do 5º ano de escolarização, considerando as práticas sociais por eles exercidas no espaço vivido, recorri aos multimétodos próprios das RS uma vez que, a partir de um só dispositivo de pesquisa, não é possível desvelar o objeto socialmente representado. Neste sentido, o primeiro percurso metodológico envolve as narrativas dos alunos, a associação livre de palavras, pela sua frequência e hierarquização para se chegar ao núcleo figurativo das RS (organização e estrutura das RS) e, em seguida articulamos aos mapas afetivos.

³³ A definição de dispositivo é utilizada com base nas ideias foucaultianas. Para Foucault (2012, p. 246), trata-se de “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”. Dispositivo é prática discursiva e não-discursiva. Para Silva e Sousa (2013, p. 86), são “compreendidos como arranjos de poder em relações dispersas no cotidiano, possibilitando afirmações, negações, teorias e todo um jogo de verdade, que podem ser identificados nas práticas discursivas”.

Com relação às narrativas dos alunos é importante mencionar que os relatos também serviram para caracterizar o bairro e a escola, além dos *praticantespensantes*, optando por mais uma subversão, ao fazê-lo a partir de suas próprias narrativas, sobre si mesmos e sobre os espaços vividos e por eles experienciados. Esta opção converge para a crença que vem sendo esboçada ao longo deste escrito: a de que estou trabalhando com *produtorespraticantespensantes* do cotidiano e que também o são na e com a pesquisa. No entanto, destas narrativas emergiram mais que isso, como pode ser visto ao longo do trabalho, nos fornecendo relatos acerca das práticas cotidianas destes alunos e seus *verbatim*s serão utilizados em diversos momentos do estudo.

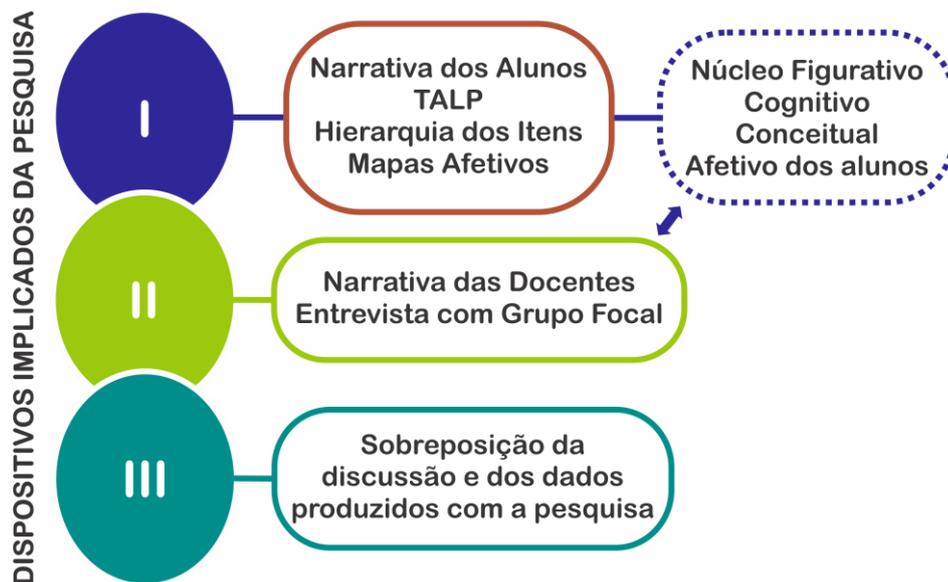


Figura 5: Estrutura gráfica da Metodologia.
Fonte: Elaboração Própria, 2019.

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) proposta por Abric (1998) é descrita como integrante dos chamados métodos de levantamento e tem uma base estrutural. Ou seja, através dela busca-se apreender o arcabouço cognitivo das RS, traduzido nos possíveis núcleos central, intermediário e periférico, levando-se em consideração os processos de objetivação e ancoragem, discutidos no marco teórico conceitual. Compreende-se que este dispositivo é utilizado para fazer emergir, de maneira espontânea, associações relativas às palavras exploradas que revelam as opiniões, crenças, ideias, entre outros, criados e compartilhados pelos sujeitos, em torno de um dado objeto social.

A TALP consiste em solicitar ao participante que registre cinco palavras pensadas espontaneamente a partir de uma palavra indutora. Conforme nos informa Sá (1996, p. 115),

os entrevistados devem dizer, “a partir de um termo indutor, normalmente o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação, apresentado pelo pesquisador, as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança”. As palavras ditas são anotadas exatamente na ordem em que são verbalizadas pelos *participantespensantes* com a pesquisa. Trata-se de uma técnica projetiva que permite uma associação das palavras evocadas com o termo indutor de forma livre e rápida, desprovida de uma elaboração cognitiva, o que, por sua vez, viabiliza o acesso aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto social - no caso o bairro da Engomadeira, de maneira espontânea. A palavra codifica a experiência.

Agrega-se à TALP, a utilização do dispositivo denominado hierarquização de itens, a partir de sua ordem de evocação pela frequência (VERGÈS, 1994). Moliner (1994, p. 211-212) esclarece que esta técnica consiste em “pedir aos sujeitos para escolher, em uma lista preestabelecida a partir de entrevistas exploratórias (A TALP), os itens mais importantes ou mais característicos do objeto da representação”, onde os *praticantespensantes* com a pesquisa atribuem uma numeração de 1 a 5 à palavra por ele ou ela evocada, considerando o grau de importância que lhes confere. Segundo Sá (1996, p. 121-122), salientar a importância das palavras evocadas faz com que o pesquisador deixe de “confiar exclusivamente na ordem imediata em que as palavras lhe vêm à mente [...] isso vem em proveito de uma reflexão *a posteriori* quanto a relevância de cada elemento na representação”. A finalidade deste dispositivo é conhecer em ordem de importância, os elementos, possíveis candidatos a compor o núcleo central das RS daquele grupo social específico, identificando, assim, a estrutura interna da RS.

A TALP e a hierarquização de itens proporcionaram maior conhecimento sobre o conteúdo, pela sua organização e estrutura das RS dos alunos revelando como esses estudantes percebem o espaço vivido, tendo em vista que nos apresenta os elementos que compõem as RS como também àqueles que esse público considera mais ou menos relevantes, em níveis de importância, quando nos referimos ao bairro da Engomadeira. Assim, foram identificadas a dimensão cognitivo-estrutural de suas RSE, através de dois componentes essenciais: o conteúdo e a estrutura interna das RS.

Ao final do primeiro percurso metodológico utilizamos mais um dispositivo, os Mapas Afetivos, que envolvem imagens, neste caso específico, desenhos – muito embora já tenhamos feito referência às imagens cognitivas com as técnicas projetivas das RS, palavras, sentimentos e metáforas, sendo que "desenhos e metáforas são os principais recursos para a

revelação dos afetos" (BOMFIM, 2010, p. 139). A finalidade deste dispositivo é ser um método de investigação dos afetos em relação ao ambiente. Por se tratar de algo imaterial, Bomfim (2010, p. 137) sugere encontrar meios para acessar os afetos, que para ela estão "refletidos na realidade da vida cotidiana, criados e recriados a cada dia pelos habitantes da cidade".

Os mapas afetivos possibilitam a apreensão dos afetos e permite a análise qualitativa e quantitativa das informações produzidas com a pesquisa. No entanto, no caso específico desta tese, o enfoque dado é num tratamento qualitativo. A própria autora nos informa que a análise das informações, tomando como referência uma abordagem qualitativa, é feita "a partir de uma análise de conteúdo dos desenhos, dos sentimentos e das palavras-síntese que nos levam à formação de categorias" (BOMFIM, 2010, p. 140).

Os elementos presentes nos desenhos que no conjunto com outros elementos formam os mapas afetivos que cumprem um papel na apreensão dos afetos e muito embora a autora utilize aspectos diversos, nesse estudo, optamos por uma adaptação e ênfase nos elementos do desenho em si e nos elementos discursivos. Deste modo foram enfatizados a estrutura do desenho e seu significado, qualidades atribuídas, sentimentos, metáfora e sentido, como posto no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Síntese do processo de categorização para a elaboração dos Mapas Afetivos

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Dados do Respondente.	Como o desenho é apresentado.	Explicação dada sobre o desenho.	Atributos apontados e ditos sobre o desenho.	Expressão afetiva suscitada pelo desenho.	Comparação feita do desenho com algo.	Interpretação dada pelo pesquisador.

Fonte: adaptado de Bomfim, 2010, p. 151.

A estrutura refere-se a como o desenho foi apresentado. Isto pode ocorrer de duas maneiras: A primeira: Mapa, onde são evidenciados caminhos, limites, monumentos ou pontos significativos do lugar, entre outros; A segunda: Metafórico, desenho expresso através de uma analogia. O significado faz referência à explicação dada sobre o desenho produzido. No caso do elemento qualidade, diz respeito aos atributos apontados e ditos sobre o desenho. O sentimento refere-se à expressão afetiva suscitada pelo desenho e verbalizada durante a explicação acerca da imagem construída. Com relação à metáfora, esta tem por base uma comparação, como afirma Bomfim (2010, p. 146): "caracteriza-se por uma nova síntese de compreensão do sentido da comunicação complexa do afeto por meio de analogias". Por fim,

o sentido que é a interpretação dada pelo pesquisador à articulação de sentidos entre as metáforas e outras dimensões emergidas durante a construção dos mapas afetivos.

Da aplicação dos dispositivos circunscritos no primeiro percurso metodológico e sua posterior análise, emergiu um núcleo figurativo, cognitivo, conceitual e afetivo que servirá de base para a realização da entrevista com grupo focal, no segundo percurso metodológico. É importante mencionar a existência de um imbricamento entre os percursos metodológicos propostos, sendo igualmente importante dizer que a síntese de um percurso servirá de base para o percurso seguinte.

O segundo percurso metodológico tem relação com outro objetivo específico deste estudo, discutir relações possíveis de serem tecidas entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de *sentidosproduçãoessignificações* dos atores sociais, reveladas pelas RSE, articuladas nas práticas cotidianas na escola. Neste sentido, serão utilizadas narrativas das professoras baseadas em suas redes de conhecimentos, em suas experiências docentes e nos relatos a partir de suas vivências no espaço escolar. Além disso, as professoras participarão de uma entrevista com grupo focal que terá por base os resultados na análise do percurso anterior.

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 & 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 realizada em grupo, 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 o cotidiano da escola, a partir de uma reflexão acerca das relações evidenciadas nas práticas espaciais com o bairro.

As informações recolhidas, a partir dos dois percursos da pesquisa, deram subsídio para realizar, por fim, a sobreposição das informações produzidas, procedendo a uma discussão a partir destas mesmas informações produzidas, o que irá compor o terceiro percurso relacionado com outro objetivo específico que é o de explicitar 'como' as RSE, traduzidas em conhecimentos do senso comum, emergem na produção dos currículos

outra configuração física quando foi construída: “as placas da Escola eram paredes de cimento. Era em torno de 4 (quatro) a 5 (cinco) salas. Eu lembro muito bem que era um corredor, duas salas de um lado, duas do outro e tinha uma sala no fundo”. Outro morador e pai de aluno, senhor Nilson Marques, complementa a descrição dada informando que a “escola tinha o muro baixo, a entrada era por outro lado, as salas eram separadas e não havia a parte de cima. Hoje, a Escola tem 2 (dois) pavimentos, com 5 (cinco) salas distribuídas no térreo e no 1º andar com uma fachada completamente diferente”.

Existem duas escolas municipais no bairro da Engomadeira: uma foi recentemente reconstruída, a Municipal da Engomadeira, enquanto a mais antiga, escola Álvaro da Franca Rocha, existe no bairro há mais de 50 anos. Atualmente, estudam netos, sobrinhos, filhos de ex-alunos e também crianças e jovens que vieram morar no bairro já há algum tempo. Essa escola mantém uma boa relação com a comunidade, sobretudo porque, como afirma Edna, mãe de alunos, “é uma escola que não limita a entrada da comunidade. É uma escola acessível”.

Importante destacar que a questão da relação entre escola e comunidade está em consonância com o significado da expressão “escola em parceria” que “revela uma passagem da lógica burocrática baseada no cumprimento dos normativos para uma lógica de parceria baseada na negociação entre atores sociais [...] no sentido de sugerir relações mais horizontais” (ALVES E VARELA, 2012, p. 37-38). Assim, é muito comum, por exemplo, os familiares dos alunos perguntarem pelos filhos dos professores e chamá-los pelo nome... É muito comum ouvir dos moradores, pais e mães de alunos da escola: “como estão as crianças?”, “Pró, a senhora ficou grávida no mesmo tempo que eu, lembra? Seu menino deve ter uns 6 anos de idade”... Outro dia, uma professora mencionou que sua filha estava com catapora. Imediatamente muitas mães, quando foram buscar seus filhos no horário de saída da escola, chegavam com maços de folhas de aroeira, afirmando que aquele era um “santo remédio” para a doença... Além de identificarmos a questão da ancestralidade presente na ação (utilizar folhas para curar doenças), demonstra a existência de boa relação estabelecida entre escola e a comunidade da Engomadeira.

Nos anos de 2015 e 2016, a outra escola pertencente à Rede Municipal, que existia no bairro, a Municipal da Engomadeira, foi reconstruída e existia certo receio por parte das professoras e gestão da escola Álvaro da Franca Rocha, que esta se tornasse um atrativo para a comunidade pelo espaço físico existente e por ser uma escola “novinha em folha”. A secretária escolar da Álvaro da Franca Rocha chegou a comentar que seu maior medo era que

a comunidade optasse pela "Municipal", ao invés da nossa escola pela beleza da edificação, o que não aconteceu.

As relações estabelecidas entre os profissionais da escola e a comunidade do bairro, de maneira geral, revelam o entendimento de que esta Instituição está para além de um espaço físico, como mostram os relatos dos alunos, surgidos quando buscamos uma caracterização da escola pelos *praticantespensantes* da pesquisa, no primeiro percurso metodológico. Assim, foi questionado: "se você tivesse que falar de sua escola para alguém que não a conhece, o que você diria?". Dentre as respostas obtidas, destacamos as seguintes:

"Minha escola é pequena, tem só 5 salas. Mesmo assim é boa e a professora ensina a ler. Tem intervalo e regras, acho que o intervalo é muito curto, no tempo exato. Todo mundo se conhece. Todos se tratam bem, são respeitosos uns com os outros". (DANIELA, 2018, aluna escola e moradora do bairro).

"A escola Álvaro é muito boa. Todos os funcionários me tratam bem e sempre tem aula". (MAURÍCIO, 2018, aluno escola e morador do bairro).

"A escola me ensina bastante coisas que eu não sabia que sabia... Tem bons professores. A merenda é gostosa e aqui eu posso conversar tranquilamente com meus amigos, vê-los". (SAMUEL, 2018, aluno escola e morador do bairro).

"A escola é bem legal, aqui podemos fazer amigos e na hora do intervalo, até o 'vigia' brinca com a gente". (VICTORIA, 2018, aluna escola e moradora do bairro).

"A maioria das vezes é bem legal. Em outros, temos alguns problemas como o bullying..." (EDUARDA, 2018, aluna escola e moradora do bairro).

"Desde pequeno eu estudo aqui. Conheço todo mundo. Aqui tem hora que é para brincar e tem hora que não é. Quando eu sair daqui, sentirei falta e quero sempre lembrar deste lugar". (LUIS GUSTAVO, 2018, aluno escola e morador do bairro).

Os relatos demonstram que essa escola se revela, por meio das narrativas, pelo viés das relações dos alunos com o espaço escolar, dos alunos com as pessoas que nela trabalham e dos alunos com eles mesmos. E isso é tão presente, que é comum os alunos que aí já estudaram passarem para ver as professoras ou como ouvimos algumas mães afirmarem que ficam imaginando chegar o 5º ano porque sua criança sairá da escola... "pró, não tem condição de colocar o 6º ano?". Assim, a presença da comunidade – pais, mães, avós, vizinhos, tios, tias, moradores do bairro em geral – reforça a identidade e a afetividade que eles têm, com esse espaço que é a Escola Álvaro Franca da Rocha.

No ano de 2017, por exemplo, durante uma reunião de ajuste para estabelecer as diretrizes de trabalho do ano posterior, a coordenadora pedagógica pontuou o seguinte: "se vamos trabalhar com projetos ano que vem, creio que devemos pensar a partir da identidade da escola... Por que como vamos escolher temáticas de trabalho se não for a partir de uma identidade?" E complementou sua fala com o seguinte questionamento: "Qual é a nossa identidade mesmo enquanto escola?". Ao longo da discussão iniciada, a professora Regis Glauciane comentou:

"No meu entendimento já temos um caminho andado neste sentido que integra, mesmo que não nos demos conta disso, uma proposta filosófica e de trabalho da escola, um currículo vivido, construído embora não sistematizado. Se a gente pensar nos trabalhos que desenvolvemos ao longo destes anos claramente vamos notar que sempre focamos na identidade da comunidade local... E isso já é um pressuposto filosófico que podemos agregar à nossa proposta pedagógica. Nós não trabalhamos com temas externos. Embora sejam propostas elaboradas por nós, profissionais, a gente amadurece as temáticas, constrói com a escola e com a comunidade para a comunidade. É a comunidade que nos ajuda a pensar e a desenvolver o trabalho no final das contas. A análise que faço é de que não são temas de dentro para fora, mas são questões apontadas pela comunidade e que tem sentido no âmbito local. São temas geradores, propositivos, pragmáticos... E eu penso que deva ser assim mesmo, seria fora de sentido se assim não fosse... Vocês já pararam para observar quantas pessoas vêm visitar a escola? As atividades desenvolvidas são características desta relação da escola com a comunidade. É bom que tenhamos esta relação, que ela se afunile e continue dando sentido a esta construção que vem sendo trabalhada. Temas discutidos politicamente e que apresentam o significado do que é local. Tem a ver conosco mesmo, pessoas, na e com a comunidade. Por isso não consigo pensar na Álvaro sem pensar na comunidade. Então, eu acredito que a identidade da escola é a própria comunidade".

O relato e as reflexões apresentadas pela professora no momento de discussão com seus pares reiteram o que aqui foi posto, revelando um imbricamento da relação entre escola e comunidade e que pode ser evidenciado, como bem expresso na fala da professora Regis, pelo cunho das atividades e trabalhos realizados. Para Alves e Varela (2012, p. 38), "a escola não pode mais ser entendida como uma organização social isolada, a qual se valida e justifica internamente". Isto porque esta instituição, ainda segundo os autores, deve ser percebida entendida como uma organização social contextualizada, na medida em que está inserida numa determinada comunidade. O que também nos leva a ponderar que novamente se destacam as relações, só que nesta narrativa, da escola com a comunidade. Não posso deixar de mencionar que quando falamos em 'comunidade', estamos nos referindo a um grupo social demarcado espacialmente (TÖNNIES, 1887). Envolve valores ligados aos seus sentimentos, à

uma identidade cultural e simbólica, que por sua vez perpassa a ação de intervir e reformular o espaço onde se vive e onde aquele grupo se reconhece, com o qual se identifica e se sente pertencer.

Este sentimento de pertencer possui relação com a crença na existência de uma origem comum dos indivíduos, que se percebem como uma coletividade, expressa por meio de valores, aspirações, linguagem, das relações sociais estabelecidas, vínculos entre outros. Muito embora a pretensão deste estudo não seja o de aprofundar acerca de alguns conceitos, é importante neste momento destacar a aproximação existente entre o que está aqui posto com o conceito de “comunidade política” proposto por Weber (1978 *apud* OLIVEIRA, GOIS, CABRITO, 2008, p. 421) a qual partilha valores, costumes, memória comum, ações, se auto definem, estabelecem meios de diferenciação internos e externos que refletem suas particularidades. Todos estes elementos geram uma “comunidade de sentido”, que independe de laços sanguíneos e onde se observa um sentimento de pertencimento.

Como já mencionado, a Escola Álvaro Franca da Rocha está localizada no bairro da Engomadeira que também se constitui numa ‘comunidade de sentido’ que só passamos a entender quando conhecermos sua história. Daí se estabelece uma relação com o conceito de bairro, proposto nesta tese, e entendido como categoria geográfica que, teoricamente, se refere ao espaço vivido, onde se estabelecem as relações mais próximas e que está para além de uma mera referência empírica ou de localização. Considerado um espaço social, essencialmente dotado de significados, e, por sua dimensão simbólica, histórica e socialmente construída, transforma-se em referencial identitário - também para a criança, podendo ser entendida como objeto de representação social (JODELET, 1982).

O bairro, de acordo com Gouveia (2010, p. 30), “[...] é um elemento que faz parte da organicidade da cidade de forma tão expressiva, que seus aspectos, dinâmicas e relações são atraentes para uma gama de ciências”, dentre as quais podemos citar a História, a Geografia, a Sociologia e a Antropologia. Nesta pesquisa, reiteramos que entendemos o bairro para além de um recorte espacial, e que estamos adotando uma abordagem humanista da geografia, pois o bairro contém práticas sociais que se constituem em elementos de interesse desta tese, uma vez que destacamos as relações existentes entre as práticas e as representações sociais construídas no espaço vivido, isto porque o bairro é uma instância essencialmente dotada de significados reveladora do vínculo firmado entre os sujeitos e o próprio espaço. Ao abordar o bairro, portanto, a partir de seus praticantes, podemos aludir à metáfora do conhecimento panorâmico, que permite a difusão do *saber ignorante* das práticas.

Dito isto, podemos proceder a uma caracterização do bairro da Engomadeira que está limítrofe à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no miolo da região do Cabula, vizinho aos bairros Arraial do Retiro, Barreiras, Tancredo Neves, Arenoso, São Gonçalo e Cabula VI. Trata-se de um bairro popular e desordenadamente urbanizado, que concentra problemas característicos de bairros de grandes cidades, como: precariedade no saneamento e em sua infraestrutura, de forma geral. A mídia soteropolitana, de maneira geral, costuma noticiar o bairro da Engomadeira como violento e com uma intensa relação com o tráfico de drogas, como evidenciado em algumas manchetes de jornais que circulam na cidade, como apresentado no mosaico de notícias (Figura 7).

Clima tenso no bairro da Engomadeira

BALANÇO GERAL BA

06/02/2017 - 11h50

Os ônibus estão sem circular no bairro da Engomadeira, em Salvador, após dois serem mortos em confronto com a polícia.

Tags: balanço geral ba; raimundo varela; engomadeira

Correio
O QUE A BAHIA QUER SABER

18:26 • 17 de Março de 2019

redacao@correio24horas.com.br

salvador

minha bahia

engomadeira

helicóptero

graer

operação vetor aéreo

salvador

Da Redação
redacao@correio24horas.com.br
22.09.2019, 15:52:00

Bandidos atiram contra helicóptero da PM na Engomadeira; suspeito morre

Operação com apoio do Graer apreendeu armas e drogas

Uma operação da Polícia Militar deflagrada no bairro da Engomadeira, em Salvador, na tarde desta sexta-feira (22), terminou com um suspeito morto, além de armas e drogas apreendidas.



[Foto: SSP BA/Divulgação]

Clima tenso após homicídio durante “paredão” em Engomadeira

27 de março de 2017 - 12:45

Leonardo Silva Figueiredo, 28 anos, foi morto na Rua Nova, em frente a Igreja Universal, no bairro de Engomadeira. O crime aconteceu na noite de domingo (26), por volta de 23h35, durante um “paredão”, onde ocorreu intenso tiroteio. Leonardo foi atingido por mais de 5 tiros. Ele chegou a ser socorrido para o Hospital Roberto Santos, mas não resistiu aos ferimentos. Em contato com o Informe Baiano, um policial disse que existe a suspeita que ele era traficante, mas a informação não foi confirmada. Amigos negaram, disseram que ele era trabalhador e nem passagem na Polícia tinha. O clima é tenso no bairro, pois moradores temem que haja toque de recolher e confrontos na região. A autoria e a motivação são investigadas pelo Departamento de Homicídios e Proteção à Pessoa (DHPP).

Figura 7: Mosaico de Notícias sobre o bairro da Engomadeira.

Fontes: Programa Balanço Geral; Jornal A Tarde *on line*, Correio e Informe Baiano, 2019.

No Mosaico de notícias explicitado, acima, são retratados alguns eventos ocorridos no bairro, e que tiveram/têm uma má repercussão na cidade de Salvador. Manchetes do tipo "Clima tenso no bairro da Engomadeira", publicada no Balanço Geral em 2017; "Engomadeira está na rota do tráfico internacional", publicada no Jornal A Tarde, em 2015; "Bandidos atiram em helicóptero da PM na Engomadeira. Suspeito morre", publicado no Jornal Correio em 2019 ou "Clima tenso após homicídio durante 'paredão' em Engomadeira", publicado no Informe Baiano em 2017, são formas comuns de se noticiar o bairro.

Ao contrário do que está posto nestas notícias evidenciamos os relatos dos moradores obtidos durante a caracterização do bairro pelos *praticantespensantes* no primeiro percurso. Eles revelam que nem sempre foi assim e que o bairro é entendido por eles como algo para além de uma construção midiática pejorativa e depreciativa, como evidenciado nas falas a seguir, muito embora reconheçam que a violência está presente nos dias atuais, esta não pode definir e determinar o significado do bairro. Vejamos:

"As crianças não tiveram a mesma sorte que as pessoas que viveram aqui há 20, 30 anos, de ter campo de futebol, ter fonte, ter quadras, ter espaço para poder correr, brincar sem se preocupar com algumas questões. Hoje você não pode botar seu filho pra andar de bicicleta porque faz medo esses carros que passam em alta velocidade. Antigamente, não, a gente brincava de bicicleta, jogava bola no meio da rua e a gente não vê mais isso". (ROBSON, 2018, Morador do bairro e Professor de Dança de Salão).

"O bairro da Engomadeira há 38 anos não era muito populoso. Os comércios "frente de rua", não eram comércio, eram casas, moradia. Até hoje ainda existe uma bica, lá na rua Jardim Oliveira e toda vez que falta água a população usa essa água. Ainda é uma água limpa e a maioria das pessoas desce para pegar água lá pra beber, pra usar... Mas antigamente a gente descia pra lá pra lavar roupa, tanto que eu ia com minhas primas. Naquela época era um bairro totalmente diferente do que é hoje, pela tranquilidade que existia" (CLÁUDIA, 2018, Moradora do bairro).

"As pessoas se referem à Engomadeira como se aqui só tivesse gente ruim e marginais. Aqui temos pessoas de bem, trabalhadoras, que lutam dia-a-dia para sobreviver, que se ajudam. São famílias que vivem aqui há anos... gerações e gerações... Tudo bem, que hoje o tráfico de drogas trouxe outra realidade para o bairro, certa insegurança, mas o povo nos olha torto quando dizemos que moramos nesse bairro, só que aqui, apesar da violência, que eu digo que não é praticada pelos moradores daqui, a história é outra" (MISSINHO, 2018, Morador do bairro).

Os relatos dos moradores sobre o bairro indicam que nele existiam recursos naturais em abundância, pois havia chácaras e pequenos sítios onde as pessoas que ali moravam,

cultivavam agricultura de subsistência e preservavam fontes e nascentes utilizadas nas tarefas domésticas e no lazer.

"Aquele tempo era bom, era gostoso. A gente tinha paz, comíamos muitas frutas, porque aqui tinha tudo: manga, jaca, laranja, caju, tamarindo... Para se divertir a gente fazia carro de lata de rolimã, carro de bananeira" (NILSON, 2018, Morador do Bairro).

"Por aqui havia muitas nascentes como a nascente de Nanã, preservada pelo pessoal do Terreiro de Nanã, a do seu Pompílio e a do seu Peixoto. Mas todas acabaram porque os moradores não conservaram. Existia um rio de águas tranquilas, que separava Engomadeira de Tancredo Neves, e que hoje é um esgoto" (DONA ANTONIETA, 2018, Moradora do bairro).

As narrativas ainda exaltam e demonstram a relação destes com o bairro, as questões latentes de identidade, ancestralidade entre outros e que estão para além do que é mostrado para a sociedade, pela mídia. Como exemplo, podemos também citar a história do nome 'Engomadeira', para qual existem duas versões. A primeira é a de que o nome do bairro pode ter surgido porque lá existiam muitos terreiros de Candomblé, que utilizavam uns tambores pequenos chamados N'Goma (que significa tambor no idioma Banto e no Candomblé de Angola). No entanto, a história mais difundida e contada pelos moradores é que o bairro tem este nome por causa das mulheres que ali moravam e eram lavadeiras. Além de lavar as roupas, elas passavam e as engomava, especialmente para os Oficiais do Quartel do 19º Batalhão de Caçadores do Exército... Então, como as roupas eram muito bem engomadas, o nome do bairro ficou Engomadeira, como contam os moradores, Exemplos:

'A Engomadeira, ela surgiu, porque há muitos anos atrás, as mulheres da Engomadeira, as mães - hoje avós, bisavós - lavavam roupa de ganho na Comunidade, não só para o 19 BC mas para outras pessoas que tinham uma situação melhor aqui na área do Cabula e que traziam roupa para lavar. Mas, devido o 19 BC trazer muita roupa aqui: Major, Tenente, Capitão, diziam "leva para as engomadeiras", então pegou Engomadeira" (JAIR 'Esquerdinha', 2018, Morador do Bairro).

"As lavadeiras, quando iam levar a roupa, se a gente estivesse no ônibus, a gente não podia nem tocar, porque além de elas levarem a roupa no cabide, era toda coberta com um lençol, pra não pegar poeira nenhuma. Então elas lavavam roupa muito bem lavada" (DONA ANTONIETA, 2018, Moradora do bairro).

Por meio destes relatos, podemos identificar memórias e histórias, saudosismo, vivências e relações estabelecidas por seus habitantes, cotidianamente, que torna o bairro um

espaço para além da concepção física, possibilitando a valorização do lugar, constituindo os laços de pertença. Em seguida, apresentamos os *praticantespensantes* com a pesquisa, pessoas que vivem o cotidiano do bairro, que andam por suas ruas, trabalham e fazem deste espaço, um lugar praticado.

4.3 PRATICANTESPENSANTES COM A PESQUISA

Os *protagonistasprodutores* com a pesquisa são alunos e professoras da Escola Álvaro Franca da Rocha. Como *praticantespensantes* de currículo são pessoas que tem nomes, gostos, preferências, sentimentos e práticas, uma história etc... e que, através de suas práticas cotidianas e suas redes de conhecimentos, auxiliaram na construção das informações deste estudo. Inclusive para realizar a caracterização destes atores sociais, pedi que eles mesmos se 'apresentassem' no âmbito da pesquisa, fazendo a necessária caracterização a partir do que eles mesmos julgam relevantes.

Na construção da pesquisa, fui auxiliada por 71 alunos do 5º ano de escolarização, crianças, adolescentes e jovens com idades que variam de 12 a 15 anos. Estes alunos são moradores do bairro da Engomadeira e muitos deles estão nessa unidade escolar desde o 1º ano de escolarização. Ou seja, estudam há pelo menos 5 (cinco) anos na instituição. Como se (auto)declaram são “nascidos e criados no bairro” tendo uma história de ancestralidade que os vinculam a esta escola e ao bairro da Engomadeira, uma vez que seus pais, mães, tias, tios e outras pessoas próximas, estudaram na escola Álvaro e moram na Engomadeira além de vivenciar o espaço vivido, construindo representações sociais acerca deste objeto de representação.

Outros *praticantespensantes* com a pesquisa são as professoras que atuam na escola. A professora Aparecida já tem mais de 25 anos atuando em escolas municipais. Só no bairro da Engomadeira, ela tem 15 anos, tendo atuado na Escola Álvaro e na Municipal da Engomadeira. Também foi gestora em outras escolas e constantemente é convidada para exercer este cargo em outras unidades, mas diz que sente bem na Escola Álvaro e no bairro, pois conhece a comunidade, já está entrosada. Para ela, ir para outra unidade seria ter que conquistar novamente as pessoas. Cida, como é chamada na escola pelos alunos, colegas, pais e funcionários, se define como uma pedagoga que gosta do que faz e que trabalha por amor, não medindo dificuldades para pôr em prática um plano com sua turma.

A outra professora é Ednalva. Ela chegou à escola Álvaro no ano de 2012, embora já trabalhasse no bairro da Engomadeira há 15 anos, em uma escola que foi extinta, a Anizete

Alves. Professora Nalva, se (auto)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 e não tem muita paciência com crianças pequenas. Ainda, se mostra muito preocupada com seu trabalho e 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 Souza, chamada por todos de Gláucia. Ela trabalha há 7 (sete) anos no município de Salvador, na escola e no bairro. Se mostra muito atenta às questões políticas, sobretudo as de gênero, temática que ela estuda e pela qual demonstra grande interesse. Ela se define como uma professora em constante processo de formação, e isso, segundo ela, perpassa pela autocrítica, pela auto-avaliação e avaliação de seus pares. A fala desta professora revela muito de sua "veia" política:

"Sou uma profissional engajada, motivada na minha profissão, o que não quer dizer que a minha prática e as minhas concepções estejam, dentro de um modelo coeso de um grupo, e que eu não enfrente descontentamentos e angústias porque tudo isso também procede. Busco executar a minha prática dentro de um processo de autocritica e não como mera execução, uma coisa fechada e que eu apenas ponho em prática. Não. Tudo o que eu pego, eu mexo, eu dou meu ponto de vista sigo as orientações que a minha formação também indica pra mim. Então, as minhas concepções estão lá, não faço nada, nenhum projeto, nenhum planejamento que não esteja dentro de uma concepção também que eu adquiri de conhecimento e que seja própria, particular, também. O perfil da profissional está lá e o pensamento também está lá, muito presente".

A professora Jaira desempenhou e desempenha funções diversas na escola: foi vice-gestora por 10 anos com dois gestores diferentes; é Coordenadora Pedagógica no turno matutino e professora no vespertino. Ela se auto-intitula 'compromissada' e afirma ter preocupação para que seus alunos aprendam e alcancem, pelo menos, o mínimo exigido na série em que estão. Esta professora também nos conta que busca orientar seus alunos em questões pessoais como comportamentos em relação à bebida, namoro, modo de se dirigir às pessoas etc. que, para ela, são orientações a serem dadas pela família. Apesar de ser responsável com sua turma e ter o respeito das demais colegas e comunidade escolar, Jaira nos conta que "pessoalmente, no início de carreira me sentia realizada. Hoje estou frustrada com minha profissão exausta pelo excesso de obrigações que nos são delegadas indevidamente, ausência de respeito da sociedade e da própria categoria".

Por fim, apresento a "pró Carol", como chamam as crianças, que já atua também há mais de 10 anos na escola. Ao contrário das demais, ela tem uma carga horária de 20 horas no

município e, de vez em quando, assume outras 20 horas, mas apenas temporariamente, como o fez da última vez, há 5 anos atrás, no turno noturno. Assim como Nalva, ela prefere trabalhar com os alunos maiores por terem mais autonomia e ela sempre tem um argumento para defender sua posição com as turmas tidas como mais avançadas da escola. Caroline se autodefine como uma professora em constante transformação, adaptação, pois, segundo ela, "cada turma, cada ano exige algo diferente".

No capítulo seguinte, apresento as *narrativasimagens* que nos sugerem as maneiras de morar, (com)viver e praticar no/do/com o bairro da Engomadeira realizando a descrição, análise e interpretação das informações advindas dos dispositivos utilizados nos percursos metodológicos.

5. NARRATIVASIMAGENS: AS MANEIRAS DE MORAR, (COM)VIVER E PRATICAR NO/DO/COM O BAIRRO DA ENGOMADEIRA

Difícil fotografar o silêncio. Entretanto tentei. Eu conto:

[...] Eu estava saindo de uma festa, eram quase quatro da manhã.

Ia o silêncio pela rua carregando um bêbado.

Preparei minha máquina.

O silêncio era um carregador? Estava carregando o bêbado.

Fotografei esse carregador. [...]

Preparei minha máquina de novo.

Tinha um perfume de jasmim no beiral do sobrado.

Fotografei o perfume.

Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.

Fotografei a existência dela.

Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.

Fotografei o perdão.

Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.

Fotografei o sobre. Foi difícil fotografar o sobre.

[...] A foto saiu legal.

(Excertos do poema 'O fotógrafo', de Manoel de Barros, 2010, p. 379-380).

O poema de Manoel de Barros (2010), 'difícil fotografar o silêncio', exalta o caráter subjetivo de um dado objeto ou pessoa e a importância de se registrar e valorizar o não-visível, o não dito, o não visto, o subentendido, o que por sua vez nos remete à uma capacidade de perceber o que outros, por algum motivo, não percebem.

O poema me levou a refletir sobre a busca por uma materialidade de algo que não conseguimos entender prontamente, desconsiderando que a imagem desvelada pode produzir e nos fornecer muitos elementos com os quais também podemos dialogar. Ele alude à fotografia e, neste caso, não estamos considerando a apreensão de um momento, um instante, o que poderia ser associado à captura de uma imagem estática, mas sua essência, entoando outras palavras sobre e apesar do silêncio; identificando outras imagens que nos remetem a gostos, sensações, preferências, alegrias, tristezas, vibrações, nostalgias, futuro, vivências, expectativas, cheiros, barulhos etc.

Para Portela e Cavalcanti (2018), a fotografia sofre influência dos elementos externos, como a intensidade de luz, por exemplo, e depende do foco dado por quem tirou a foto, que pode não ser o mesmo da pessoa que a lê. Assim, a leitura da foto, vai depender da interpretação de cada um. Poderíamos dizer, corroborando com o que afirma Mauad (1996), que a fotografia é a ilusão da realidade justamente porque não é uma cópia fiel do real, sendo, portanto, um novo espaço de criatividade. Para a autora,

[...] entre o sujeito que olha e a imagem que elabora há muito mais que os olhos podem ver. A fotografia - para além da sua gênese automática, ultrapassando a idéia de *analogon* da realidade - é uma elaboração do vivido, o resultado de um ato de investimento de sentido, ou ainda uma leitura do real... (MAUAD, 1996, p. 75).

Desta forma, a fotografia é uma imagem e como tal é uma representação que necessariamente não corresponde ao real, mas que necessita, para ser compreendida, auxílio de outros elementos, para além da imagem em si. É como sugerido no poema: fotografar o perfume, fotografar o perdão ou fotografar o sobre, por exemplo. Destaco deste modo, a existência do que é simbólico em uma representação, e busco o suporte imagético e verbal combinando estas duas linguagens no trabalho de pesquisa (GARCIA; OLIVEIRA, 2015, p. 32). Estes suportes são mencionados no capítulo anterior e traduzidos em imagens mental/cognitiva, desenhos e narrativas.

Assim, neste texto são abordadas *narrativasimagens*, que traduzem as maneiras de morar, de (com)viver e praticar no/do/com o bairro da Engomadeira, considerando as

representações dos estudantes, praticantes deste espaço. Assim, descrevo, analiso e interpreto as informações coletadas e produzidas com a pesquisa, a partir dos dispositivos utilizados e já descritos no trabalho, buscando uma articulação entre as informações com a pesquisa e os elementos emergidos a partir dos percursos metodológicos trilhados ao longo do estudo.

Desta forma, neste capítulo, apresentaremos os percursos metodológicos utilizados e as informações produzidas com a pesquisa³⁵, que refletem as *narrativasimagens*: as maneiras de morar, (com)viver e praticar no/do/com o bairro da Engomadeira.

5.1 PRIMEIRO PERCURSO METODOLÓGICO: ASPECTOS SINGULARES E DIVERSOS PRODUZIDOS COM AS SITUAÇÕES DA VIDA COTIDIANA

Como já explicitado ao longo do texto desta tese, a metodologia envolveu o que foi denominado de percursos metodológicos. No primeiro percurso, por exemplo, foram utilizadas as narrativas dos alunos, a associação livre de palavras, a hierarquização de itens e os mapas afetivos tendo por finalidade, apreender os conhecimentos do senso comum, contidos nas RS de alunos do 5º ano de escolarização, considerando as práticas sociais por eles exercidas no espaço vivido.

É importante mencionar que durante o processo de construção do estudo, foi explicitado aos alunos o intuito da pesquisa, sua possível contribuição para o entendimento da relação entre escola e bairro, sendo facultado a eles, a sua participação. Foi elaborado, desta forma, o Termo de Assentimento (ANEXO I), onde os *praticantespensantes* com a pesquisa, afirmaram o seu conhecimento acerca da pesquisa e sua concordância em participar. Houve uma adesão voluntária à pesquisa, pois todos se dispuseram a participar e se mostraram bastante colaborativos. Vale dizer que isto não excluiu a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO II), que foi proposto aos responsáveis pelas crianças e jovens que construíram a pesquisa colaborativamente.

Então iniciamos com a caracterização do bairro e da escola, a partir dos relatos dos alunos *praticantespensantes* com a pesquisa, como já explicitado no capítulo anterior. No entanto, o que teve início como uma tentativa de subversão, no sentido de que o bairro e a escola seriam retratados pelos praticantes destes espaços, superou esta proposição, pois tivemos acesso a relatos acerca das práticas sociais cotidianas destes alunos, e que aparecem no texto como verbatins complementares e cruciais para o entendimento das representações

³⁵ Este estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética, em atendimento à Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012.

sociais do espaço vivido. Neste sentido, durante a apresentação das informações coletadas e produzidas com a TALP, a hierarquização, os mapas afetivos e a caracterização do bairro e da escola, foram utilizados excertos resultantes de uma conversa inicial com os alunos.

5.1.1 Núcleo figurativo: elementos conceituais do/com/o espaço vivido

A entrevista denominada por Abric (1998) de Técnica de Evocação Livre de Palavras (TALP) foi utilizada no primeiro percurso metodológico. Participaram desta entrevista 71 estudantes do 5º ano de escolarização do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha.

Numa etapa inicial foi solicitado aos alunos que dissessem as cinco primeiras palavras que lhe viessem à mente, a partir do termo indutor "Engomadeira" (APÊNDICE I). Desta forma, foi feita a seguinte solicitação aos alunos: *‘Diga pra mim cinco palavras que lhe venham à mente quando você pensa na Engomadeira’*. À medida que os alunos iam dizendo as palavras, estas eram anotadas na ordem em que foram mencionadas. Foi obtido o total de 355 palavras evocadas que serviram como *corpus* de análise para a apreensão do conteúdo das RS dos alunos, sobre o bairro. Feito isso, foi solicitado que os alunos enumerassem as palavras proferidas de 1 a 5, tomando por base a ordem de importância conferida por cada um deles a cada palavra, procedendo a uma hierarquização dos elementos emergidos nas evocações, sendo H1 para a mais importante e H5 para a menos importante.

Posteriormente, foram seguidas as seguintes etapas propostas por Abric (1998), para proceder à categorização das palavras emergidas e hierarquizadas: 1. categorização de palavras/expressões; 2. identificação da frequência das categorias; 3. identificação da ordem média de evocação (OME). Na continuidade, realizamos o delineamento de um quadro composto por quatro quadrantes, como proposto por Vergès (1994), que combina a frequência de evocação das palavras com a ordem em que estas são evocadas pelos participantes da pesquisa com o intuito de identificar elementos do núcleo central e do sistema periférico. Ou seja, os quadrantes representam os conceitos de núcleo central (elementos centrais); elementos intermediários I e II e elementos periféricos e, segundo o autor, podem ser usados para análise das expressões evocadas associadas à representação social em análise, combinando-se a frequência de citação com a ordem de evocação das expressões associadas com o conceito que se quer representar socialmente.

A partir das palavras mencionadas na TALP, foram criadas categorias semânticas para agrupar as palavras de sentido próximo. Assim, para obter nossos quadrantes realizamos o

cálculo da ordem média de evocação (OME), conforme Apêndice II, de cada uma das categorias semânticas aptas à análise. Com a frequência média (11,09) e a ordem média de evocação - OME - (3,13) definidas, montamos o nosso quadro com os quadrantes, sendo que o núcleo central está localizado no quadrante superior esquerdo; os elementos intermediários I estão no quadrante superior direito; os elementos intermediários II estão no quadrante inferior esquerdo; enquanto o sistema periférico localiza-se no quadrante inferior direito, como evidenciado no Apêndice III.



Figura 8: Núcleo figurativo das RS dos alunos sobre o bairro da Engomadeira
Fonte: Elaboração própria, 2019.

Os elementos presentes na imagem acima compõem a representação social dos alunos sobre o bairro da Engomadeira, evidenciando a relação estabelecida entre os alunos e o objeto social. Estas representações, segundo Spink (2004, p. 88-89) correspondem a “sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais”. Se analisarmos os elementos emergidos considerando a sua organização e estrutura, pela frequência e hierarquia, podemos dizer que no centro da figura, estão os elementos que são os possíveis candidatos a núcleo central. Elementos que por sua vez constituem, como afirma Sá (1996), um núcleo figurativo, traduzido numa (re)organização imagética de elementos cognitivos privilegiados. Ou seja, o

núcleo central corresponde à estrutura dos elementos que dão significado a representação social. Desta forma, vocábulos como: solidariedade (S), moradias (M), violência (V), vizinhos (VZ), histórias (H), movimento (MO), tráfico (T) e família (F), são elementos centrais e representativos, para este grupo social.

Como elementos intermediários também evidenciados na imagem, estão as palavras escola e festas (elementos intermediários I) e perigo, trânsito, segurança, tiro, emoção, polícia, comércio, desigualdade, desemprego, favela, ruas/ladeiras/becos/vielas, praçinha (elementos intermediários II). Na camada mais externa da imagem estão elencados os elementos periféricos da representação: juventude, morte, brincadeiras, poluição, esporte, UNEB, igreja, natureza, posto e animais.

Inferimos que todos esses elementos indicam os sentidos atribuídos pelos estudantes, ao bairro da Engomadeira assim como traduz uma construção cognitiva deste objeto social. As informações coletadas revelam que os lugares de frequência perpassam três dos quatro quadrantes: praçinha, igreja, escola, e transversalizam os elementos intermediários (I e I) e periféricos, sendo que este último elemento apresenta um número grande de evocações (30), entendemos que isto ocorra pela questão deste espaço ser um espaço de frequência comum a todos os estudantes.

No possível núcleo central identificado, a palavra 'Histórias', pode significar tanto as histórias contadas acerca da constituição do bairro exaltando de forma comparativa como ele era e como está atualmente, quanto pode referir também às histórias contadas nos espaços de frequência como a praçinha ou nas ruas, por exemplo, ou até mesmo na escola, e que se referem aos acontecimentos do bairro. Estas podem ser histórias de solidariedade, envolve a juventude local, a vizinhança de forma geral, a poluição do bairro e suas consequências, histórias de perigo, entre outros. Essas palavras são registros de memórias afetivas atribuídas pelos participantes as RS do bairro da Engomadeira, conforme excerto abaixo transcrito:

“Minha avó conta que o nome do bairro é Engomadeira por causa de muitas mulheres que lavavam roupa de ganho aqui, antigamente. Elas moravam e trabalhavam aqui. As lavadeiras tinham muito cuidado com as roupas e lavavam roupa muito bem”. (KTHELLEN, 12 anos, 2018).

“A praçinha que tem no meio do fim de linha é bem legal. Lá, além de ter alguns brinquedos para a gente usar, é onde acontecem os eventos aqui do bairro: festas no fim de semana, comemorações do dia das crianças, das mães e outras... Também é onde podemos sentar para conversar com as pessoas e nos ver, saber das coisas (risos)...” (DENILSON, 13 anos, 2018).

A palavra “família” assim como “vizinhos”, aparece relacionada à “solidariedade”, “segurança”, “emoção”, “desemprego”, “pracinha”, “morte”, “igreja”, “perigo”. Particularmente a palavra “família”, vincula-se à questão da ancestralidade presente no bairro, considerando que muitas delas residem há anos na Engomadeira. Além disso, este vocábulo evocado se vincula ao conjunto de sujeitos que mesmo parente ou não (os vizinhos) se juntam e se ajudam coletivamente pelo princípio da solidariedade nos lugares de frequência “igreja” “pracinha” na “escola” para reflexão e resolução dos problemas socioeconômicos do bairro (“segurança”, “desemprego” “perigo” “tráfico” “violência” e “morte”). Essas palavras que se constituem o núcleo central das representações dos alunos, abordam os aspectos conceituais/atributivos e afetivos em relação ao espaço social = Engomadeira. Vejamos as palavras evocadas por Monique, 13 anos, e Guilherme, 15 anos;

Aqui é um lugar muito especial pois tenho muitos parentes. Quase todos os sábados tia Mara e tio Dum se reúnem aqui. Na verdade, até os vizinhos parecem parentes. Minha mãe manda dá 'abença' sempre que passo por alguém mais velho (MONIQUE, 13 anos, 2018).

É um bairro bom e ruim ao mesmo tempo. É bom porque aqui conhecemos as pessoas e nos ajudamos, tem tudo perto e é um lugar animado. É ruim porque aqui também tem malandragem e por isso devemos ter cuidado e não ficar 'bestando' por ai, apesar de aqui ser um bairro muito bom de se morar (GUILHERME, 15 anos, 2018).

Embora esta contradição, possa também parecer conflituosa, uma vez que o lugar aparece marcado pela violência e ao mesmo tempo pela solidariedade, isto está consoante à ideia de alguns pesquisadores a exemplo de Zaluar e Ribeiro (2009); Bomfim (2004), que, 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, tendo em vista a própria necessidade da força coletiva no enfrentamento dos problemas.

A palavra 'movimento', que também compõe o núcleo central das representações sociais destes alunos, encontra-se relacionada ao perigo, ao tráfico, ao comércio, ao trânsito intenso dentro do bairro, mas também relaciona-se à poluição e a mortes, entre outros. Como mostra o excerto a seguir.

“Aqui no bairro as motos e carros passam em alta velocidade. Sempre quando saio de casa vejo muitos veículos velozes. É tão perigoso que tem

muito atropelamento. As ruas são estreitas, ficam carros estacionados no meio fio. Sobra pouco espaço para os ônibus passarem. As pessoas andam pelas ruas porque não tem espaço no 'meio fio' e aí é que está o perigo". (ÍTALO, 15 anos, 2018).

"A rua é cheia de buraco, esgoto... é muito ruim. As pessoas compram nas lojas, porque aqui é um lugar que tem muito comércio: frutas, loja de roupas, padaria... tanta coisa. Então as pessoas ficam muito por aí e terminam também jogando muito lixo na rua. Não dá para brincar direito". (DOUGLAS, 12 anos, 2018).

Corroborando com a análise inicial que fundamenta o núcleo central (NC) das RS, o vocábulo 'moradias' se entrelaça com as atitudes de solidariedade, a segurança, à expressão da desigualdade, ao desemprego, à favela, poluição, ruas/ladeiras/becos/vielas, à natureza e até mesmo aos animais porque muitos moradores criam animais como galinhas, pato, cavalo, em suas casas, por exemplo. Em outro quadrante, o intermediário II, a palavra 'escola' vincula-se à solidariedade, segurança, emoção, juventude, brincadeiras, esporte e UNEB. É importante mencionar com relação a este último elemento que aparece como integrante do quadrante periférico, que este é considerado um local de frequência por parte da comunidade. A UNEB, além de realizar alguns projetos na escola, através de alguns grupos de pesquisa, é um local de encontro da comunidade da Engomadeira para a prática de esportes e outras formas de lazer – como empinar pipa, por exemplo. Gabriela, 13 anos nos diz que:

"A parte da Universidade é a mais bonita porque tem uma área verde muito boa e ampla. Minha mãe e algumas pessoas aqui da Engomadeira usam para caminhar pela manhã bem cedo ou no final da tarde. Os meninos usam a quadra para jogar futebol, também empinam pipas. Eu gosto porque posso 'cortar caminho' para ir ao shopping do Cabula" (GABRIELA, 13 anos, 2018).

Parece existir um entrelaçamento entre os elementos da representação. Desta forma, ressaltamos que é possível notar um 'diálogo' entre palavras de quadrantes diferentes, o que Sá (1996) denomina de conexão dos elementos de uma representação. O autor nos informa que "a grande quantidade de laços ou conexões que um dado elemento mantenha com outros elementos da representação tem sido frequentemente tomado como um segundo indicador da saliência [importância], de sua provável participação no núcleo central" (SÁ, 1996, p. 123).

No caso específico deste estudo, podemos citar a relação existente entre vocábulos como Vizinhos – Solidariedade – Emoção – Brincadeiras ou também Violência – Movimento – Polícia – Morte; Festa – Movimento – Tiro – Juventude; Família – Solidariedade – Desemprego – Igreja, entre outras relações possíveis de serem estabelecidas. Desta maneira os

elementos que compõem as RS destes estudantes sobre o bairro, dialogam entre si. O elemento do núcleo central que mais faz ligações com outros elementos dos demais quadrantes são História e Tráfico, seguido por Família, Violência, Movimento, Moradia, Vizinhos e por fim, Solidariedade.

Embora as palavras evocadas possam ser agregadas de diversos modos, consideramos seu campo semântico, arrolando os vocábulos pelo sentido ou sua aproximação numa dada circunstância. Ou, como nos informa Abric (1998), quando afirma que para dar conta da configuração completa da representação, convém criar um conjunto de categorias a partir das palavras evocadas, com o intuito de se constatar se realmente se trata de elementos organizadores da representação. A classificação por campo semântico auxiliou no estabelecimento de uma linguagem comum entre as palavras de sentidos próximos, de onde emergiram as categorias de análise. Desta forma, foi feita a primeira classificação. Sobre isso, Bardin (1977) afirma que uma vez reunida a lista das palavras suscitadas pela palavra indutora, ficamos em confronto com um conjunto heterogêneo de unidades semânticas, de onde emergem as categorias de análise.

Complementarmente indicamos a existência, dentre as palavras evocadas, de elementos de conceitualização do bairro e de elementos afetivos. Os elementos conceituais são aqueles que descrevem o bairro remetendo a diversos aspectos, como por exemplo, ambiental topográfico e social. Já os elementos afetivos são os que sugerem uma relação afetiva, de laços de pertencimento. Neste caso, apontamos quatro categorias, que exprimem os atributos de conceitualização e afetividade: social, topográfico, ambiental e afetivo, como evidenciado no Quadro 2.

No quadro acima, os vocábulos moradia, violência, movimento e tráfico exemplificam os elementos conceituais existentes no NC da RS deste grupo de alunos. Já as palavras solidariedade, vizinhos, história e família são elementos que exemplificam elementos afetivos. Deste modo, parece correto afirmar que o NC demonstra que as representações destes alunos sobre o bairro da Engomadeira estão num campo de tensão entre a representação conceitual e a representação afetiva. Ou seja, o fato de que existe um aspecto conceitual da representação, não dispersa, nem exclui a existência de elementos afetivos. Observamos alguns elementos topofóbicos e outros topofílicos, presentes nas RS. Considerando os elementos centrais emergidos, identificamos como topofílicos: a solidariedade, as histórias, moradias, vizinhos e família. Como elementos topofóbicos, temos: violência, movimento e tráfico.

Infere-se, a partir da entrevista de evocação livre de palavras e da hierarquização de itens, que as representações sociais deste grupo de alunos estão em torno dos elementos afetivos e sociais, em detrimento dos demais, com certa predominância da dimensão social. Ressaltamos que esta é uma imagem cognitiva. Do mesmo modo é importante mencionar que até aqui, estamos tratando da apreensão das representações sociais do espaço vivido dos alunos, sendo que ainda precisamos investigar como estas RSE se manifestam nas ações cotidianas presentes nas práticas pedagógicas escolares. Trata-se, pois, de outra questão, da qual se ocupará o 2º percurso metodológico, com as narrativas das professoras.

Quadro 2: Dimensões que sugerem o funcionamento da Representação Social

Dimensão	Categorias	Elementos Centrais	Elementos Intermediários I	Elementos Intermediários II	Elementos Periféricos
CONCEITUALIZAÇÃO	Social	Moradia (30) Violência (27) Movimento (14) Tráfico (13)	Festas (21)	Perigo (10) Tiro (08) Polícia (06) Comércio (06) Desigualdade (04) Desemprego (03) Favela (03) Pracinha (01)	Juventude (10) Morte (10) Brincadeiras (10) Esporte (07) UNEB (06) Igreja (05) Posto (04)
	Topográfica			Ruas/Ladeiras/Vielas/Becos (02)	
	Ambiental			Trânsito (10)	Poluição (08) Natureza (05) Animais (03)
AFETIVIDADE	Afetiva	Solidariedade (36) Vizinhos (20) Histórias (14) Família (12)	Escola (30)	Segurança (09) Emoção (08)	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Desta forma, podemos dizer que as RS destes alunos sobre o bairro apresentam os elementos solidariedade, moradias, violência, vizinhos, histórias, movimento, tráfico e família, com destaque para atributos afetivos e sociais, com predominância destes últimos.

No entanto, como já sinalizado anteriormente, a apreensão das RS carece de uma multimetodologia para que seu resultado seja mais fidedigno. Em continuidade ao 1º percurso metodológico, evidenciamos a seguir os mapas afetivos construídos pelo grupo de alunos, que vai corroborar no processo de apreensão do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, desvelada pela cartografia afetiva, sentimentos e metáforas no/do espaço vivido.

5.1.2 Cartografia Afetiva, Sentimentos e Metáforas no/do/com o espaço vivido

Continuando nossa busca pela apreensão das Representações Sociais do Espaço Vivido, ainda inserido no primeiro percurso metodológico, consideramos a propositiva de Bomfim (2010) acerca dos Mapas Afetivos, que tem por finalidade ser um método de investigação dos afetos em relação ao ambiente. A autora ressalta que "[...] as sensações, emoções e sentimentos, como parte integrante de uma linguagem interior, podem ser muitas vezes intangíveis como expressão exterior" (BOMFIM, 2010, p. 136). Por se tratar de algo imaterial, Bomfim (2010, p. 137) sugere encontrar meios para acessar os afetos, que para ela estão "refletidos na realidade da vida cotidiana, criados e recriados a cada dia pelos habitantes da cidade". Deste modo, novamente surge à necessidade de lançar mão de uma metodologia variada que envolve imagens (neste caso específico, desenhos – muito embora já tenhamos feito referência às imagens cognitivas), palavras, sentimentos e metáforas, aliás, como afirma a autora, "desenhos e metáforas são os principais recursos para a revelação dos afetos".

Na proposta de construção dos mapas afetivos os alunos foram chamados um a um, separadamente tendo sido acordado com eles, o sigilo acerca da atividade realizada. Foi oferecido uma folha de papel em branco, lápis e lápis de cor. Solicitei que os participantes desenhassem o bairro da Engomadeira – esta foi a consigna inicial. Em alguns casos houve questionamentos do tipo: “*mas é para desenhar o que?*”; “*pode desenhar o que quiser, coisas boas e coisas ruins?*”. Respondi apenas, que eles deveriam desenhar o bairro onde moram, as coisas, que para eles fossem mais significativas, importantes ou algo que para eles, representasse o bairro.

Concluída a atividade, foi solicitado que falassem sobre seu desenho (sentido do desenho). Em seguida, solicitei que as crianças e jovens pensassem sobre o bairro e dissessem algumas de suas qualidades. Feito isso, foi pedido que os *praticantespensantes* com a pesquisa mencionassem os sentimentos evocados a partir do desenho feito (expressão das emoções). Por fim, solicitei que os alunos fizessem uma comparação tendo como exemplo: “*o bairro da Engomadeira se parece com... porque...*”. Após cada encontro, o sentido era

anotado pela pesquisadora (quadro síntese sugerido por Bomfim (2010), já mencionado anteriormente). Durante os encontros, as respostas foram gravadas e anotadas numa ficha.

A partir das respostas obtidas e dos desenhos feitos, seguimos os passos recomendados por Bomfim (2010), para a análise de conteúdo, a saber: pré-análise, codificação e categorização. Vale dizer, conforme Bomfim (2010, p. 152) que “a este processo de articulação de sentidos, denominamos de construção de mapas afetivos e foi a partir dele que formamos as imagens” do bairro da Engomadeira, de onde emergiram as seguintes categorias: contrastes, pertencimento, agradabilidade, destruição, atração e insegurança, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: Imagens Afetivas da Engomadeira a partir das qualidades e sentimentos

IMAGENS	QUALIDADE	SENTIMENTO
Contraste	Sujo/Limpo Movimentado/Calmo Feio/Bonito Perigoso/Seguro Violento/Tranquilo Espaçoso/Apertado Bom/Ruim	Alegria/Tristeza Orgulho/Vergonha Paz/Confusão Indiferença/Cuidado Alívio/Angústia
Pertencimento	Familiar Acolhedor Aconchegante	Amizade Solidariedade União Carinho Saudade Segurança
Agradabilidade	Bom Divertido Bons Vizinhos	Amor Felicidade Bem-estar Bondade Respeito
Destruição	Depredado Desarrumado Barulhento Movimentado	Descaso Insatisfação Incômodo
Atração	Comércio Variado Ruas irregulares Dificuldade	Esperança Coragem
Insegurança	Violento Perigoso	Aflição Susto Medo

Fonte: Mapas Afetivos, 2018.

A categoria contrastes referem-se às palavras que se apresentam como polarizadas, opostas, ainda que tenham a mesma natureza, podem ser suscetíveis a comparações demonstrando ambigüidades de sentimentos e qualidades. A categoria pertencimento, diz respeito aos vínculos estabelecidos que revelam uma identificação com o lugar. A

agradabilidade é uma categoria que indica sentimentos e qualidades positivas dirigidas aos espaços, às coisas e pessoas do bairro. Ao emergir a categoria destruição, esta faz referência à questões pouco agradáveis, que deixam as crianças e jovens desconfortáveis. Já a categoria atração indica pontos fortes do bairro e que costumam atrair as pessoas de forma positiva. Por fim, a categoria insegurança, que reporta-se aos vínculos sociais, porém de maneira negativa e geralmente reporta à questão da violência urbana.

Para além dos sentimentos e das qualidades emergidas durante a entrevista chama atenção as metáforas feitas pelos crianças e jovens, lembrando que imagens e sentimentos são constitutivos da metáfora, sendo que para Bomfim (2010, p. 137):

Os desenhos e as metáforas são recursos imagéticos reveladores dos afetos que, juntamente com a linguagem escrita dos indivíduos, nos dão um movimento de síntese do sentimento. O desenho é a criação de uma situação de aquecimento para a expressão de emoções e sentimentos e a escrita traduz a dimensão afetiva do desenho. As metáforas são recursos de síntese, aglutinadores da relação entre significados, qualidades e sentimentos atribuídos aos desenhos.

Desta forma, inserido em cada categoria, destacamos algumas analogias feitas como as Metáforas do Contraste; da Cidadezinha; do Formigueiro; da Montanha Russa e do Conflito.

a) Metáfora do contraste

A imagem do contraste está associada a qualidades como sujo/limpo, movimentado/calmo, feio/bonito, perigoso/seguro, violento/calmo, espaçoso/apertado, bom/ruim. Como também, nesta categoria, estão presentes sentimentos como alegria/tristeza, orgulho/vergonha, paz/confusão, indiferença/cuidado, alívio/angústia. Isso nos levou a uma das metáforas emergidas da entrevista realizada com os *praticantespensantes* da pesquisa que foi a metáfora do contraste. Nela encontramos imagens relacionadas à violência existente no bairro em contraposição a algumas qualidades destacadas pelos jovens da Engomadeira. Assim, mesmo sendo violenta e perigosa, por exemplo, existem pessoas de boa índole, trabalhadoras, é um lugar animado, familiar, acolhedor e de pessoas solidárias. Desta forma, como afirmou Jeferson, 12 anos, “*mesmo com tanta agonia e tanta dificuldade, eu amo o meu bairro e gosto de viver aqui*”.

A metáfora do contraste emergiu em alguns dos desenhos feitos, a exemplo deste produzido por Daniel de 13 anos. Em seu desenho, Daniel retrata de um lado, a imagem do

que para ele representa a tranqüilidade: pessoas convivendo entre amigos. E do outro lado, pessoas brigando, outra matando e soltando tiros para cima. A imagem de contraposição aparece claramente, sobretudo porque o jovem divide a folha em duas para fazer o desenho e ainda escreve as palavras do que quer representar, em sua produção.

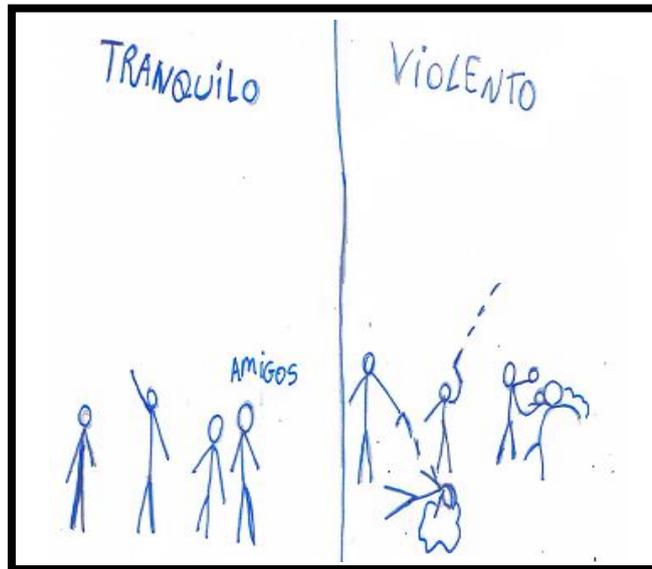


Figura 9: bairro tranqüilo e violento
Daniel, 13 anos.

O seu mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Daniel 13 anos	Metafórico	Lugar de coisa boa e ruim ao mesmo tempo.	Tranqüilo e violento	Paz e confusão	Comparo o bairro a uma festa de carnaval onde tem momentos de diversão e tranqüilidade mas também de confusão.

Podemos inferir, a partir do mapa afetivo construído pelo jovem, que ao tempo em que ele demonstra as relações positivas existentes no bairro, ele contrapõe esta avaliação afetiva aos atos de violência que possivelmente ocorrem. Ele retrata o bairro por meio de imagem contrastante, e isto está compatível com seus sentimentos de paz e confusão, ou como ele afirma num dado momento: "*as pessoas do bairro são tranqüilas mas tem alguns que são um pouco diferentes*". Talvez por isso, ele tenha qualificado o bairro como tranqüilo e violento.

O aspecto contrastante também é evidenciado em outros momentos, por outros praticantes, em que o bairro aparece marcado pela relação de bem-estar por morar no bairro,

ao tempo em que convive com a sujeira, por exemplo. Isto é demonstrado pelo desenho de Luan, 11 anos, que afirma que o bairro da Engomadeira é sujo, mas também é limpo, como evidenciado na Figura 9, a seguir.

Em outra imagem de contraste evidenciada, temos o desenho de Luan, 11 anos. Ele retrata em sua produção, a sujeira existente no bairro sinalizada no desenho por uma lixeira (à esquerda do papel) e do lado oposto, ele retrata uma rua limpa. Segundo ele, a sujeira é decorrente das festas de final de semana, os chamados 'paredões' e também é uma consequência da movimentação existente no bairro.

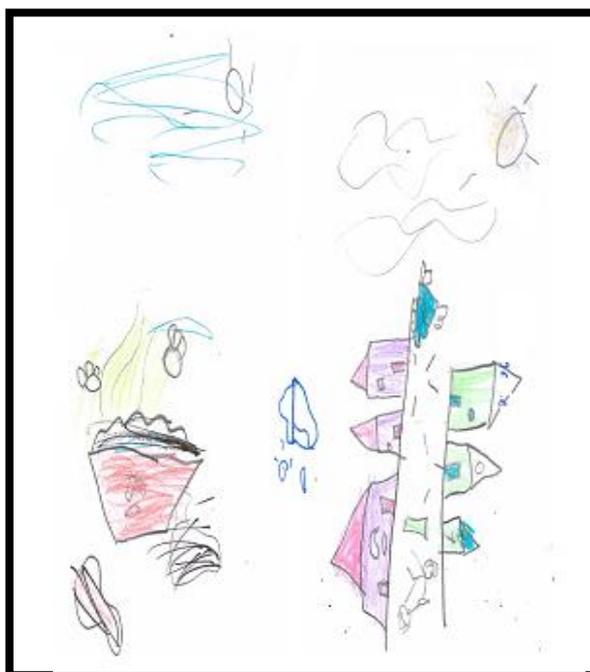


Figura 10: o sujo e o limpo
Luan, 11 anos.

Para Luan, *"o bairro é limpo mas as pessoa jogam muito lixo na rua"*. E isso é resultado da indiferença por parte da comunidade que de acordo com a criança, *"as pessoas cuidam do bairro, mas também não ligam se a rua estiver toda suja. Tanto que os bueiros ficam entupidos por causa do lixo jogado nas ruas... O pessoal nem liga pro horário que o caminhão do lixo passa"*. O mapa afetivo de Luan demonstra certo incômodo com a atitude dos moradores que parecem ser indiferentes às condições ambientais e sanitárias existentes no bairro. Este mapa nos dá indícios da compreensão das desigualdades socioculturais existentes no bairro, pois na Engomadeira há um perfil mais generalizado de distribuição de renda e por essa razão, tipos semelhantes de moradias, a criança notou como algo ruim o descuido de alguns moradores com o lixo. Em seu mapa afetivo ele expressa as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Luan 11 anos	Metafórico e Cognitivo	O bairro tem ruas limpas, mas também tem lixo em todos os cantos.	Sujo e Limpo	Indiferença e Cuidado	O bairro se parece com a pia da cozinha porque toda hora tem alguma coisa suja, mas sempre aparece quem limpe.

Outros jovens também ressaltaram esta questão ao dizerem que *"é um bairro poluído principalmente porque as pessoas não cuidam como deve, jogam lixo na rua, em terrenos vazios e em casas abandonadas"*, como afirma Mirela, 11 anos. Ou como nos informa Gabriele, 11 anos: *"aqui tem as ruas esburacadas, muitas ruas com esgoto a céu aberto, fedorento. É um bairro bom de se morar mas também é muito barulhento"*. Ou seja, as contradições estão presentes nestas colocações feitas sobre o bairro corroborando com a polarização descrita nesta metáfora do contraste.

Em outro desenho feito por Eduardo, 13 anos, a metáfora do contraste aparece revelada por um bairro que é movimentado e calmo ao mesmo tempo. O jovem nos esclarece que este contraponto depende da rua onde você está e do dia. Segundo Eduardo,

"Se você vier aqui no fim de semana, você vai encontrar muito movimento de festa. As pessoas param os carros, ligam o som e ficam ouvindo música alta. Só que existem ruas como a Jardim Oliveira, que você não vai ver nenhum movimento, porque é uma rua muito tranqüila, nem parece que está tendo alguma coisa aqui no bairro. Só sabe quem chega até o final de linha ou vê os carros estacionados aqui na frente".

Outro aluno, Tiago, 11 anos, também afirma que a Jardim Oliveira, onde ele mora, é *"uma rua comportada... É deserta e é uma rua muito tranqüila, sem música alta e sem perigo"*.

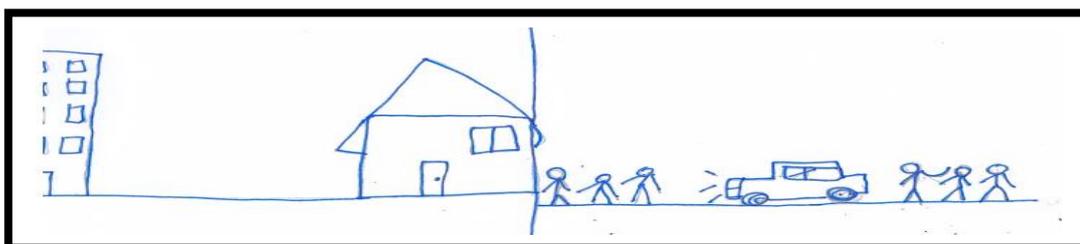


Figura 11: tranqüilidade e movimento
Eduardo, 13 anos.

No desenho de Eduardo está retratado de um lado, a rua Jardim Oliveira que segundo ele, é uma rua tranqüila do bairro. Do outro lado ele retrata algumas pessoas ouvindo som que vem do carro, o que causa barulho e angústia, sendo um alívio o momento em que a festa e o barulho acabam. A festa parece ser muito presente no bairro e esse contexto diz muito sobre a afetividade, pois é o momento do encontro, do abraço, do contato social. O seu mapa afetivo apresenta as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Eduardo 13 anos	Metafórico e Cognitivo	O bairro tem ruas tranquilas e em alguns momentos elas ficam movimentadas por causa das festas e das músicas nos carros.	Movimentado e Calmo	Alívio e Angústia	O meu bairro se parece com um jogo que pode ser agitado ou não.

Outro desenho representativo da metáfora do contraste foi o elaborado por Itana, 12 anos.



Figura 12: hostilidade e amizade
Itana, 12 anos.

A aluna aborda sobre sentimentos de alegria e tristeza, orgulho e vergonha, pois segundo ela, no bairro, "*as pessoas se conhecem para fazer amigos*" e isso é bom por também ser motivo de alegria e de orgulho. Em contrapartida, fora deste espaço que é o bairro, ela tem o receio de ser tratada com hostilidade por outras pessoas que julgam pelo local de moradia,

principalmente porque consideram o bairro um lugar violento e perigoso. Seu mapa afetivo é composto pelas respostas abaixo.

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Itana 12 anos	Metafórico	A amizade que fazemos dentro do bairro e o sofrimento que temos ao ser julgados por pessoas de fora.	Bom e Ruim	Alegria, Tristeza, Orgulho e Vergonha.	O bairro da Engomadeira se parece com um balanço porque uma hora você está feliz e outra, nem tanto.

Além desta questão apontada por Itana, ela também afirma que existe uma boa convivência entre as pessoas. No entanto, esta boa convivência, por vezes é abalada e existe o conflito.

b) *Metáfora da cidadezinha*

Outras duas categorias emergiram nos mapas afetivos. São elas: agradabilidade e pertencimento. Ao mencionar agradabilidade, nos referimos às qualidades citadas como bom, divertido, bons vizinhos e também aos sentimentos evocados como amor, felicidade, bem-estar, bondade e respeito. Ao fazer referência à imagem do pertencimento, foram citadas as seguintes qualidades: familiar, acolhedor e aconchegante e aos sentimentos de amizade, solidariedade, união, carinho, saudade e segurança.

As imagens de agradabilidade e pertencimento vinculam-se à metáfora da cidadezinha. Esta metáfora é alusiva a elementos – qualidades e sentimentos que expressam uma identificação com o lugar além de qualidades e sentimentos positivos e sensações aprazíveis. A metáfora da cidadezinha engloba as categorias citadas, sobretudo porque alguns dos mapas afetivos inseridos nesta categoria se articulam como o construído por Renata.

No desenho feito por Renata, aparecem elementos antropomórficos, o que ela afirma serem duas crianças no caminho para a escola. Para ela, a escola pode ser representativa do bairro porque *"todo mundo daqui já passou por esta escola. Por ficar na rua principal, a escola é a porta de entrada do bairro, o seu cartão postal"*. Na sequência, apresento o mapa afetivo da aluna, destacando também a forma como estão articuladas as respostas.



Figura 13: a caminho da escola
Renata, 12 anos.

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Renata 12 anos	Metafórico	A escola é o cartão postal do bairro porque fica logo na entrada.	Acolhedor e Divertido	Amizade, Bem estar e respeito	O bairro se parece com a escola porque nele, também aprendemos.

Outro aluno também identificou a escola como algo representativo do bairro, a exemplo de Cassiane, 11 anos.



Figura 14: a escola
Cassiane, 11 anos.

Segundo ela, uma das coisas que julga ser excelente no bairro, é a escola porque "*aqui nós podemos ficar despreocupadas, podemos conversar com nossos colegas e amigos... É tudo mais tranqüilo*". Seu mapa afetivo se articula da seguinte maneira:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Cassiane 11 anos	Metafórico	A escola é um lugar de aprendizagem e representa o bairro.	Aconchegante e bom	Carinho e respeito	O bairro parece com um grande livro porque nele estamos escrevendo nossa história.

Podemos inferir que a ideia da escola como representativa para o bairro se deve ao fato de que há uma ligação da comunidade com a escola. Logo, este espaço de freqüentação também é visto como um espaço da comunidade, as mães, irmãos mais velhos, tios, primos entre outros, foram alunos da escola. Isso cria um laço afetivo. Mais abaixo, é apresentado o mapa afetivo da aluna.

Assim como Renata e Cassiane, Erick, 12 anos, desenhou a escola porque acredita que "*a escola representa o bairro porque ensina as pessoas a serem melhores*". A metáfora da cidadezinha surgiu quando na narrativa de Jennifer, 10 anos, ao afirmar que o bairro parecia "*uma cidade do interior com liberdade e lugares abertos*".

O desenho de Fernando, 14 anos, também pode ser ilustrativo desta metáfora.

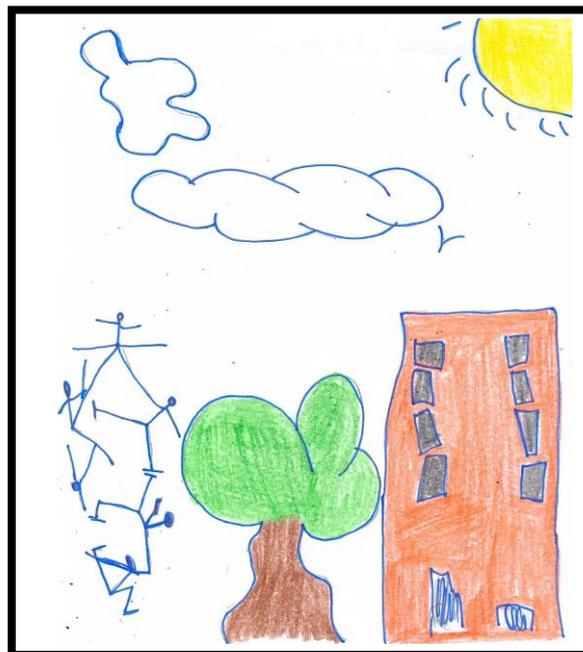


Figura 15: pirâmide humana
Fernando, 14 anos.

Nele está expresso, além de elementos da natureza, um prédio e, segundo ele, "*uma pirâmide humana*". O mapa afetivo de Fernando está evidenciado a seguir.

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Fernando 14 anos	Metafórico	Aqui na Engomadeira ninguém está sozinho.	Familiar e Aconchegante	Solidariedade, União, Amor e Segurança.	O bairro parece com uma pirâmide humana porque aqui todos se ajudam.

Ao fazer o desenho, Fernando fala sobre sua produção dizendo que "*é uma pirâmide humana porque é um monte de gente se ajudando*". Esta fala nos remete à questão da solidariedade e união existentes, além de ser um ambiente familiar e aconchegante, justamente pelas relações estabelecidas entre as pessoas.

Outro desenho feito foi expresso de forma metafórica, sendo representado por um grande coração vermelho. Este desenho, feito por Moisés, 11 anos, representa o amor que ele sente pelo bairro. E esse sentimento é compartilhado por outros jovens, a exemplo de Larissa, 12 anos, que afirma que "*aqui é uma comunidade porque as pessoas se juntam para fazer várias coisas. Se juntam para fazer festa, para brincar e se divertir, se juntam para 'bater laje' e até mesmo na hora de uma necessidade. As pessoas se ajudam. Por isso eu amo o meu bairro*".

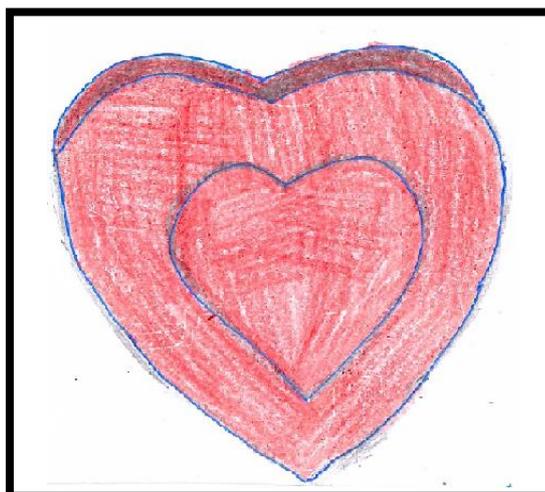


Figura 16: coração vermelho
Moisés, 11 anos.

O desenho feito por Moisés é complementado pelas seguintes informações que compõem seu mapa afetivo:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Moisés 11 anos	Metafórico	O amor que tenho pelo meu bairro.	Familiar e Aconchegante	Solidariedade, e Amor	Coração de mãe onde todos são acolhidos.

Por outro lado, a sensação de ser uma cidade pequena, também é expressa por Camile, 12 anos, quando esta diz que a "*Engomadeira parece um lugar pequeno porque todos se conhecem e todos sabem da vida de todo mundo, tem tudo perto e muita coisa próxima*". A referência à cidadezinha pode ser tributária da vinculação de muitas famílias que vieram do interior há algum tempo e embora vivam numa grande metrópole, ainda mantém contato com seus familiares, que vivem no interior do Estado.

É importante mencionar outra analogia que emergiu durante a construção dos mapas afetivos e que compõem a metáfora da cidadezinha, nos remetendo ao bairro como um espaço mútuo de auxílio. João Vitor, 12 anos, compara o bairro a um hospital "*porque tem pessoas que cuidam uma das outras, como num hospital, onde os médicos ajudam a gente*".

c) Metáfora do formigueiro

A categoria 'destruição', está inserida na metáfora do formigueiro e relaciona-se à depredação do bairro, além de outras características como desarrumado, barulhento e movimentado. Os sentimentos que relacionam-se a esta metáfora são: descaso, insatisfação e incômodo. Os relatos que a compõem, indicam a questão da movimentação existente no bairro, como a principal causa de sua destruição. As constantes festas promovidas na Engomadeira, o trânsito intenso de carros, motos, ônibus, bicicletas e pessoas, são exemplo da dinâmica existente. O desenho feito por Sofia, 13 anos, nos mostra uma multidão como algo representativo do bairro.

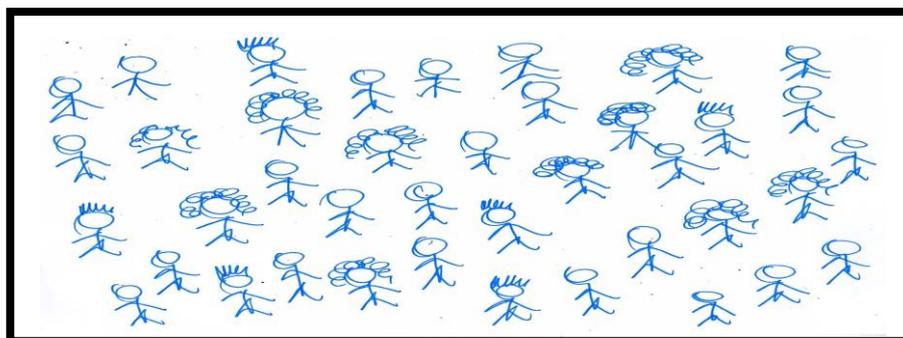


Figura 17: a multidão
Sofia, 13 anos.

Para Sofia, muitas pessoas caminham pelas ruas da Engomadeira e isso faz com ele seja um bairro barulhento, desarrumado, o que causa nela, uma insatisfação pela sujeira gerada. A jovem compara o bairro a "*uma praia num dia de sol porque é muita gente junta*". O mapa afetivo de Sofia articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Sofia 13 anos	Metafórico	As pessoas andando na rua.	Barulhento e Desarrumado	Insatisfação	O bairro parece uma praia num dia sol porque é muita gente junta.

Outro desenho representativo desta metáfora é o de Esther, 12 anos. Nele, ela retrata as casas existentes no bairro, as pessoas transitando pelas ruas com suas compras e dividindo o asfalto com um carro (Figura 18).

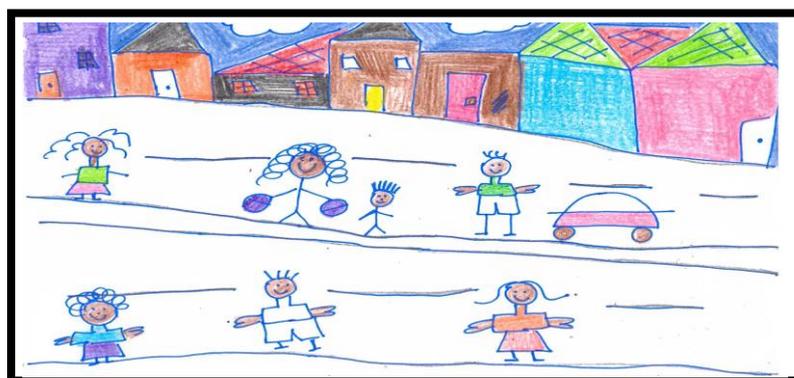


Figura 18: transitando pela rua
Esther, 12 anos.

O mapa afetivo de Esther revela os seguintes elementos:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Esther 12 anos	Metafórico	Pessoas andando no meio da rua.	Movimentado	Insatisfação	Parece uma aglomeração de coisas e pessoas porque é muito movimentado e cheio de gente.

Esta mesma impressão, de muito movimento, é compartilhada por outros jovens como Rian, 13 anos que pontua que o "*bairro parece um formigueiro, pela grande movimentação de pessoas*". Sobre ser uma 'aglomeração', um dos jovens que participou da atividade,

Emerson, 11 anos, diz que a Engomadeira "*é um bairro bom porque é perto de tudo. Porém é barulhento, tem muitas casas juntas, o que causa problema ter parede com parede. E se a casa do lado tem um problema no telhado, por exemplo, ou em qualquer outra parte, isso vai prejudicar a parede ou até mesmo a casa do vizinho*". Isso também é mencionado por Camila, 11 anos, ao afirmar que "*aqui é muita gente, muita gente mesmo e as casas são construídas todas juntas umas das outras. Não tem espaço*".

Além disso, outros pontuaram que as "*ruas são muito estreitas, as pessoas andam no meio da rua competindo com os carros e outros veículos. Isso causa engarrafamento: carros estacionados nos passeios, rua apertada e muito lixo na rua*", como informa Leonardo, 13 anos. Outro mapa, representativo da metáfora do formigueiro, é o de Gabriele, 12 anos.

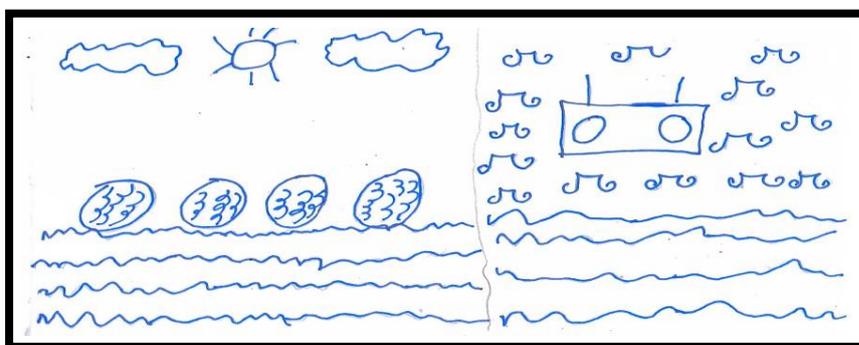


Figura 19: a festa e o lixo produzido
Gabriele, 12 anos

O seu mapa afetivo é complementado com as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Gabriele 12 anos	Metafórico	O lixo produzido por causa das festas que acontecem.	Depredado	Incômodo	Parece uma grande festa onde gente de todo os lugares vem pra se divertir.

Por meio de uma produção metafórica, a jovem retrata de um lado, o lixo produzido pelas pessoas e descartado nas ruas e por outro lado, afirma que a causa disto são as festas que acontecem freqüentemente, no bairro. Por conta desta situação, ela classifica a Engomadeira como um bairro depredado, o que lhe causa certo incômodo. Gabriele compara o bairro a uma "*grande festa, onde gente de todo os lugares vem pra se divertir*". Segundo a jovem, o fato de acontecerem festas nos finais de semana, é algo positivo, porque é uma forma de diversão proporcionada no bairro, mas a falta de educação das pessoas, a incomoda, pois no dia

seguinte à festa, "a rua fica muito suja, fedorenta e isso prejudica a imagem do bairro. As pessoas que vem comprar aqui mesmo, ficam com nojo da sujeira que encontram. O esgoto perto da escola ficou entupido por causa da sujeira que vem lá de cima e para aqui".

d) *Metáfora da montanha russa*

A metáfora da montanha russa, embora esteja atrelada à categoria da 'atração', trata muito mais da questão topográfica do bairro, sua configuração espacial remetendo a qualidades como ruas irregulares e a sentimentos como coragem. Além disso, esta metáfora também nos faz pensar nos altos e baixos da vida destas pessoas que moram em lugares periféricos das grandes cidades. Outra questão relacionada à categoria 'atração', é o comércio variado, que é citado como uma qualidade atrelada ao sentimento de esperança da população, de que algumas questões sejam minimizadas.

O desenho elaborado por João Victor, 12 anos, é um exemplo da topografia do bairro que tem muitas curvas, ladeiras, ruas estreitas e um comércio variado, como evidenciado na imagem. Um elemento central do bairro que é retratado é a praçinha, um ponto de freqüentação existente, um ponto de encontro dos moradores. De acordo com o desenho feito, a praçinha que está localizada no final de linha do bairro, é tangenciada por bares, sorveteria, depósito, padaria entre outros (Figura 20).

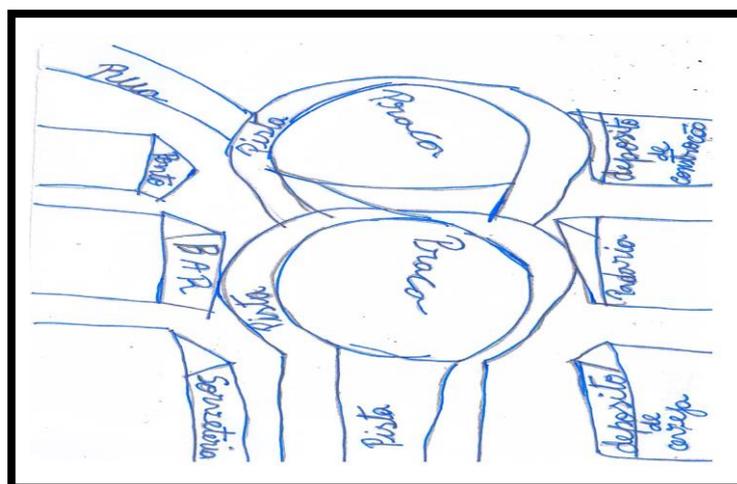


Figura 20: fim de linha
João Victor, 12 anos

Para João Victor, o bairro pode ser comparado a um grande shopping porque lá, podem ser encontrados todo o tipo de produtos para vender como comida, roupas, ração para animais, bebidas etc. O seu mapa afetivo é articulado da seguinte forma:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
João Victor 12 anos	Mapa	Final de linha e praça da Engomadeira.	Comércio variado	Esperança	Parece um grande shopping onde encontramos quase tudo pra vender.

O desenho de Vitor, 12 anos, também aborda sobre a topografia do lugar. Foi com base na resposta de Vitor, que surgiu a ideia da metáfora da montanha russa, quando ele comparou o bairro "a um brinquedo de parque". E complementou dizendo que "em qualquer lugar que você queira ir tem ladeira ou escada para subir e descer".

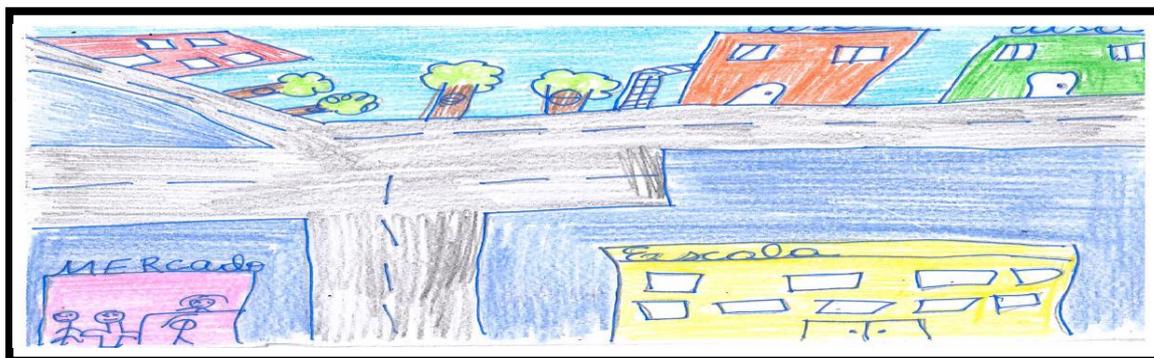


Figura 21: ruas do bairro
Victor, 12 anos

A topologia do lugar é um atrativo para a prática do tráfico de drogas, uma vez que facilita de certa forma, a movimentação existente neste sentido, como nos informa Josué, 11 anos, ao dizer que "ter ladeiras e escadas só é bom para os 'meninos' porque fica mais fácil para eles... para os moradores é muito ruim e cansativo".

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Vitor 12 anos	Mapa	Desenhei algumas ruas do bairro	Ruas Irregulares	Coragem	A Engomadeira parece um brinquedo de parque, a montanha russa, porque é um sobe e desce danado!

João Felipe, 11 anos, retratou em seu desenho, casas na ladeira, reiterando a topografia do bairro como algo significativo, muito presente. Isto fica evidenciado não somente através do seu desenho, mas também a partir da articulação de suas respostas.



Figura 22: descendo a ladeira
João Felipe, 11 anos.

O seu mapa afetivo foi construído com as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
João Felipe 11 anos	Mapa	Casas na ladeira	Dificuldade	Coragem	Parece com um elevador, aliás, poderia ter um elevador pra gente não ter que se esforçar tanto para subir. É muito cansativo.

Para ele todos os dias subir e descer ladeiras e escadas que dão acesso às ruas do bairro, além de ser uma dificuldade para os moradores, exige coragem porque "*quando a gente esquece de comprar alguma coisa nos mercadinhos, que ficam na rua principal, é complicado voltar de novo e enfrentar todo aquele caminho, principalmente para quem mora nas ladeiras*". João sugere que poderia ter um elevador para auxiliar as pessoas que moram em lugares menos acessíveis do bairro, a se locomover.

e) Metáfora do conflito

A metáfora do conflito diz respeito aos mapas afetivos que retrataram questões que geram insegurança no bairro e está também relacionada ao fato da Engomadeira ser classificada como um bairro violento e perigoso despertando sentimentos de aflição, susto e medo. Curiosamente, o que causa estas sensações nas pessoas, segundo as narrativas, não é

como se poderia supor, algo interno, mas a intervenção, choque e enfrentamento de outras instâncias externas ao bairro.

Assim, foi comum durante os relatos como, por exemplo, o de Caique, 11 anos, que diz: "*temos que andar ligeiro por causa da polícia. A polícia invade toda hora, lá na rua e o beco, mesmo tendo 'guaritas'*". Ou quando Diogo, 13 anos, afirma "*toda hora passa polícia e eu não brinco na rua por causa disso*". Outro jovem, Ítalo Coutinho, 13 anos, diz que "*não gosto da criminalidade e aqui na Engomadeira tem muito isso, só que os 'meninos' respeitam os moradores*". Sobre os mapas afetivos, apresentamos o de Jean, 11 anos:

No desenho de Jean, é retratado um tiroteio, que segundo ele, é algo comum, com a presença da polícia no bairro. Sua representação da polícia está mais para a sensação de insegurança do que de segurança. Por isso este jovem classifica o bairro como perigoso e o compara a um "*campo de batalha porque toda hora tem troca de tiro*".



Figura 23: tiroteio
Jean, 11 anos.

Seu mapa afetivo foi articulado da seguinte forma:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Jean 11 anos	Metafórica	Lá na rua, às vezes, tem tiroteio por causa da presença da polícia.	Perigoso	Susto e Aflição	Campo de batalha porque toda hora tem troca de tiro.

Este entendimento está consoante a outras narrativas feitas, a exemplo de Laila, 11 anos, que afirma que "*na minha rua, quase sempre tem tiroteio. Eu e os vizinhos ficamos*

assustados". Bianca, uma jovem de 12 anos, também retrata em seu desenho, uma situação de violência, ressaltando em sua produção que não gosta de tiroteio, morte e violência, como posto a seguir:

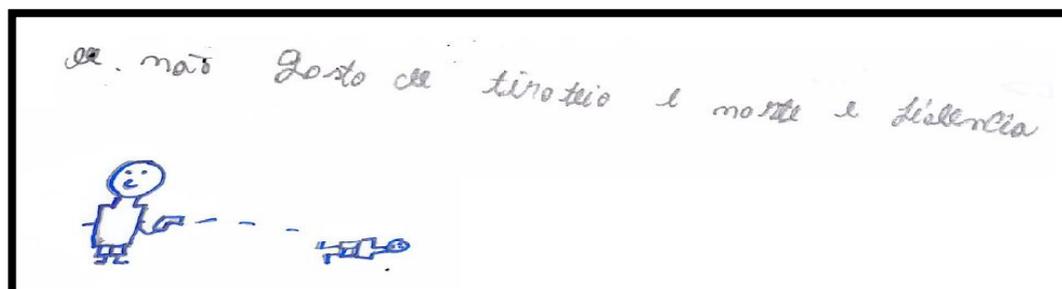


Figura 24: morte
Bianca, 12 anos.

A situação exposta pela jovem parece ser algo corriqueiro no bairro e por isso a aluna afirma que o significado do seu desenho é o "*da violência existente no bairro*", que para ela é violento e sugere sentimentos de medo e aflição. Através de sua ilustração representativa da Engomadeira, ela compara o bairro com um cemitério porque acontecem muitas mortes.

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Bianca 12 anos	Metafórico	Este desenho significa a violência existente no bairro.	Violento	Medo e Aflição	Cemitério porque acontecem muitas mortes.

O entrelaçamento das informações da pesquisa produzidos a partir da utilização dos dispositivos metodológicos desta investigação permitiu delinear elementos constitutivos das RSE dos alunos acerca do objeto social 'Engomadeira'. Relaciono às metáforas e mapas afetivos dos alunos, aos vocábulos presentes no núcleo central das RS, num movimento de construção cognitiva que embasa as RS do espaço vivido. Assim, destacamos a relação existente entre a metáfora do contraste com a evidência de que a estrutura do NC das RS dos alunos cria um campo de tensão que se coloca entre a solidariedade e violência, por exemplo. Deste modo, destacam-se palavras polarizadas, suscetíveis a comparações e que demonstram ambiguidades.

Quando tomamos a metáfora da cidadezinha, percebemos uma relação com os vocábulos como moradias, vizinhos, solidariedade, família e história, considerando que a alegoria da cidadezinha reporta a imagens de agradabilidade e pertencimento que conjugam

os vínculos estabelecidos traduzidos numa identificação com o lugar, além de indicar sentimentos e qualidades positivas dirigidas aos espaços, às coisas e pessoas do bairro. Estes elementos, por sua vez, são identificados como topofílicos, ou pontos positivos do bairro. Estas questões aqui esboçadas encontram eco nas narrativas dos alunos que demonstram em suas falas, a existência de um vínculo de pertencimento com o bairro, onde a relação das pessoas com o espaço vivido é, social, mas, sobretudo, afetiva.

Com relação à metáfora do formigueiro, quando pensamos numa relação com o NC das RS dos alunos, claramente identificamos uma ligação com vocábulos como movimento e tráfico uma vez que são feitas referência a questões pouco agradáveis, existentes no bairro da Engomadeira e que, para as crianças e jovens, são desconfortáveis. Já a metáfora do conflito que reporta-se aos vínculos sociais estabelecidos, de maneira negativa e à questão da violência urbana, tem relação com palavras evocadas como violência e tráfico, mantendo relação com os elementos topofóbicos. Vocábulos presentes e constitutivos de elementos intermediário II, como Ruas/Ladeiras/Becos/Vielas, tem relação com a metáfora da montanha russa, que destaca a questão topográfica do bairro, sua configuração espacial. Estas embora definam e constituam a estrutura das RSE, não parecem ser cruciais para a estrutura cognitiva das representações.

Deste modo, parece correto afirmar que a representação destes alunos sobre o bairro, considerando todos os dispositivos utilizados, tem em comum, aspectos conceituais e afetivos com destaque para uma construção cognitiva que sugere o contraste, o conflito, a agradabilidade, mas também, o pertencimento.

Na continuidade, apresento o 2º percurso metodológico que articula-se com o primeiro percurso metodológico através de uma análise interpretativa com a entrevista com o grupo focal a ser realizado com as professoras e que terá por base os resultados na análise do percurso anterior. Serão utilizadas narrativas das professoras baseadas, como já mencionado, em suas redes de conhecimentos, em suas experiências docentes e nos relatos a partir de suas vivências no espaço escolar.

5.2 SEGUNDO PERCURSO METODOLÓGICO - AS ARTES DA MEMÓRIA E AS ARTES DE DIZER: NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NO/DO/COM O COTIDIANO ESCOLAR

No segundo percurso metodológico, apresentamos as narrativas das professoras baseadas em suas experiências e vivências docentes com o espaço escolar, compartilhadas em

diversos momentos: fosse durante conversas informais ou em momentos de atividade complementar interna, na secretaria, no pátio da escola, em encontros pedagógicos, em momentos de descontração, entre outros e que também incluem relatos de espaços ocorridos em situações dentro da escola e que nos remete às práticas de espaço dos praticantes com a pesquisa. Além disso, também compõe este percurso, alguns registros de relatos produzidos durante a realização do grupo focal, com as professoras *praticantespensantes* com a pesquisa. Ressalto a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO III), utilizado, que permitiu a identificação das participantes e a utilização de suas narrativas na construção do estudo.

A utilização destes dispositivos neste segundo percurso metodológico guarda relação com outro objetivo específico da tese, como já explicitado, que é o discutir relações possíveis de serem tecidas entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de *sentidosproduçõesignificações* dos atores sociais, reveladas pelas RSE, articuladas nas práticas cotidianas na escola. Desta forma, apresentamos as artes de dizer e as artes da memória, evidenciadas nas narrativas, experiências e vivências de professoras no/do/com o cotidiano escolar.

5.2.1 Sobre as Artes da Memória: os relatos do não sabido

São, aproximadamente, 12:55 h da tarde, horário em que os portões da escola são abertos para a entrada dos alunos do turno vespertino. As atividades da tarde tem início às 13 horas. Assim, o tempo é muito curto entre o acesso dos alunos à escola, a permanência no pátio e a entrada das turmas em sala de aula. Após serem recepcionados pela vice-gestora do turno, numa segunda-feira pós-feriado, todas as turmas foram encaminhadas para suas respectivas salas. Os alunos do 5º ano de escolarização, após alguns dias ausentes por conta do feriado do professor e do dia de Nossa Senhora Aparecida, fazem um burburinho grande em sala. Logo em seguida a professora, que havia passado na secretaria para pegar a caderneta do seu grupo, encontra a turma em sala. Ela dá "*boa tarde*", mas os alunos parecem não escutar, pois estão entretidos conversando sobre assuntos variados. O barulho era tão grande que estava difícil identificar se havia um assunto específico.

A professora insiste, pedindo atenção das crianças, o que consegue a certo custo. Ela prossegue dando alguns informes sobre a Feira Cultural e a aula de reposição, que aconteceria no sábado próximo. Ao tempo em que a professora Carol falava, havia reações do tipo "*eu não venho*", "*dia de sábado eu acordo às 10 horas*"... Um celular toca, chamando atenção de

todos os que estavam na sala. O aluno pede desculpas, desliga o celular e o burburinho na sala, continua. De repente alguém pergunta: "*Pró, a senhora assistiu à série 2ª chamada?*". "*Ainda não consegui*", responde a professora. "*Esse cara tá armando*", grita um aluno no fundo da sala. Uma aluna entra atrasada e saúda os colegas e a professora. Neste momento, a professora Carol consegue retomar os informes.

Um dos alunos sente a falta de um colega "*Cadê Yuri?*". "*Tá de catapora*", responde outro. Mais um colega comenta: "*desde pequeno eu tenho resistência pra doença acho que é por isso que ainda não tive catapora. Tem gente que 'se confia' nisso, mas eu, não!*". Neste momento, outro aluno lembra de justificar suas faltas dizendo que esteve ausente muitos dias porque contraiu catapora por causa da mãe que também teve a doença. O médico deu a ele, 7 dias de afastamento mas ele só retornou à escola com 15 dias porque segundo sua mãe "*catapora pega quando está secando*". Logo, "*ele não iria para a escola contaminar os colegas*".

Mais um menino também resolve se justificar sua ausência, atribuindo à greve da polícia militar, ao que segue o seguinte diálogo:

- "Professora, eu não vim esses dias por causa da greve da PM" (IVAR³⁶).
- "Suposta greve, né?", complementa uma menina (LAGUERTHA).
- "Oxe, eu vim e moro no mesmo lugar que você" - diz outro aluno, ao passo em que mais um responde:
- "Se você não veio o problema é seu" (VITISEK).
- "Suposta greve? E os arrombamentos no bairro de Tancredo Neves?"... (BIJORN)

A professora, sempre atenta às falas dos alunos, interrompe a conversa e aborda brevemente sobre segurança pública na tentativa de amenizar os comentários feitos pelas crianças. Ela também propõe à turma prestar um pouco de atenção aos informes, pois ela ia começar a entregar os livros de leitura que deveriam ser devolvidos na sexta-feira. Em meio à chamada nominal com distribuição dos livros, os alunos continuavam conversando, porém atentos à chamada de seus nomes para a entrega do livro de leitura.

Neste ínterim, um aluno comenta num canto da sala que curtiu muito o show de talentos (atividade realizada pela escola, na semana anterior). Uma das crianças tenta zoar o colega: "*Mas Wallace disse que você chorou durante a apresentação*". Ouvem-se risos. Entra

³⁶ Nos relatos que se seguem, os nomes colocados entre parêntese são fictícios originados de séries e filmes que acompanho como Vikings, Game Of Thrones, Harry Potter, entre outras, pois neste momento, estou considerando as narrativas feitas pelas docentes, em que não foram citados os nomes dos alunos, apenas contando sobre os diálogos existentes, não sendo possível, desta maneira, identificar os envolvidos.

na sala mais um aluno retardatário. Assim que ele chega um colega grita "*Isaiás, você assistiu Nino Paraíba?*", ao que ele diz sorrindo "*esses caras só pensam em futebol*". Miguel ri e contribui com a conversa: "*rapaz, nesse final de semana joguei com um cara maior que eu. Fui chutar a bola (ele demonstra em 'câmera lenta') e vráááá... chutei o chão e ralei o pé*"... Mais risos na sala.

As risadas se misturam às muitas vozes que soam ao mesmo tempo, seja marcando encontros após a aula, comentando sobre algum acontecimento ocorrido no bairro durante o feriado, sobre um vídeo visto na internet ou sobre a mudança de perfil no *facebook*, seja comentando sobre os livros que ainda estavam sendo distribuídos pela professora. Alguém, que já estava de posse do livro de leitura pergunta: "*onde ficam as pirâmides do Egito?*". Ouve-se um menino responder: "*você tá viajando? leia o livro pra saber!*".

Em outro canto da sala, à direita da mesa da professora, outro grupo de crianças começa a rir e passar um livro de mão em mão. Na capa do livro havia o desenho de uma menina com o cabelo crespo e solto. As crianças comentam "*eita! parece muito com Patrícia*". Os colegas riem desse comentário.

A professora, que a esta altura já havia terminado de entregar os livros, chama a atenção da turma dizendo: "*o recreio fora de hora já acabou*". Assim, ela dá as últimas orientações da atividade de leitura e retoma outra atividade no livro didático sobre textos instrucionais, destacando a receita e explicando que este tipo de texto geralmente é dividido em duas partes, a primeira onde são listados os ingredientes e a outra que é o modo de fazer. Neste momento, ouvimos uma voz vinda do centro da sala "*o modo de fazer é com a bateadeira*". A turma cai na risada. A professora dá prosseguimento à atividade que continua sempre com as curiosas observações dos alunos.

Este relato de pesquisa, construído a partir das memórias da pesquisadora presente na sala e da professora Carol, evidencia que numa sala de aula, emergem assuntos de natureza muito variada e em alguns casos, de uma só vez. Corroborando com esta afirmativa, o relato da professora Regis, que durante uma conversa com outra professora, na secretaria da escola, faz algumas considerações sobre o que ela denomina de 'círculo de conversa espontânea formada por pré-adolescentes na sala de aula'. Assim, a professora relata que no momento da chegada, antes de iniciar a aula, ela, a professora Regis, se depara com o seguinte diálogo entre seus alunos que aparentemente disputavam para ver quem sabia mais sobre o assunto:

- [...] Trabalhar como vendedor de droga... (NED)
- Pra começar, é a partir de 17 anos pra cima (TYRION).

- O pagamento é de acordo com as vendas. Pontos que vendem mais ganham mais. Tem distribuição dos valores das vendas para os vendedores (NED).
- Tem também os 'guaritas'. Eles ficam de plantão, olhando pra ver se a polícia vem se tiver chegando eles gritam (os que estão nas áreas) ou falam nos telefones (vários aparelhos) "barriô, barriô, melô". Eles ganham umas 'pontas' (pagamento pelo trabalho feito) (DROGO).

Ao terminar o relato dessa passagem ocorrida em sala, a professora comenta com a colega sobre a riqueza existente nesta breve conversa, sobretudo no que diz respeito às variações dos códigos linguísticos, às representações e conceitos presentes no entendimento para estas crianças, no que concerne ao mundo do trabalho bem como a reformulação do próprio conceito de trabalho, além de chamar atenção à naturalização de como este tipo de atividade é vista pelas crianças. Na sequência da conversa, a mesma professora nos fornece mais um relato, como descrito a seguir:

- Outro dia, uma aluna da sala aqui de baixo, a do Acelera, foi até a minha sala. Abriu a porta como se estivesse procurando alguém. Assim que avistou um aluno na sala, disse:
- Você é o menino mais bonito da escola... O mais feio - não é racismo não (comentário da própria aluna) - mas é Eliezer (HERMIONE).
- Este, chateado pela fala da colega, diz:
- Quem tá lhe perguntando? E você que é feiosa?
- Hermione responde:
- Eu posso ser feia, mas pego 'home'.

Ao concluir o relato, a professora Regis novamente chama atenção para o fato das mudanças das relações, das percepções de gênero, da concepção distorcida da mulher na sociedade. Ela comentava que quando era da mesma idade que a menina, cerca de 14 anos, ela sequer pensava em "pegar homem". Como a professora é estudiosa do assunto, a conversa caminhou para questões políticas como mudanças sociais do papel e atuação feminina ao longo da história. Além disso, uma das professoras presente durante a conversa ocorrida num momento informal, professora Jaira, chamou atenção para a questão do racismo presente na fala da menina, sobretudo num bairro onde predominantemente existem negras e negros, em sua maioria e que possui uma história protagonizada por mulheres negras.

As situações descritas por meio de narrativas docentes ilustram a variedade de assuntos que surgem numa sala de aula, considerando as experiências, vivências e relações que os alunos estabelecem entre temáticas diversas, sendo o próprio currículo vivo, dinâmico. A questão que se reconhece nestes casos apresentados assim como em tantos outros presentes no cotidiano escolar, é que estes saberes emergem do senso comum e mesmo não sendo

previstos, invadem a escola. Isto, a meu ver, reitera a ideia de que a escola é um espaço de produção e de subversão, principalmente por conter em si um currículo em movimento, que por sua vez, abarca conteúdos imprevisíveis, que poderiam compor o rol de conhecimentos a serem reificados, mas que podem não estar entre os privilegiados para serem tratados como conteúdo escolar.

Não se trata de destacar aqui o que a professora pratica em sala com estes ou a partir destes conteúdos emergidos, mas entender que estes estarão "sim ou sim", presentes na escola, no pátio, na sala... o que corrobora com a ideia desta tese de que o espaço vivido fornece elementos do senso comum à escola. Outra narrativa que ilustra esta questão é feita pela professora Jaira que nos conta que constantemente tem que falar com um dos alunos que tem o hábito de bater nas meninas, assim, como dito pela própria docente, abordar em sala, temáticas fora do contexto dos conteúdos previstos, neste caso, a violência contra a mulher, é algo que é recorrente.

Muito embora os relatos aqui expostos abordem sobre assuntos genéricos, destacando a riqueza encontrada dentro da escola e que de todo o modo foge a um currículo previsto, encontramos outros relatos das professoras que envolvem temáticas específicas referentes ao espaço vivido do bairro, narrado pelos alunos durante as atividades em sala. Assim é que apresentamos mais um relato de pesquisa feito com a colaboração da professora Aparecida:

Dia desses, numa aula de ciências, principalmente eles [os alunos] falaram muito das questões de saúde do bairro. Comentaram que o posto não tem internamento e que quando têm casos graves eles têm que ir pro Roberto Santos porque o posto não tem a estrutura necessária. Questão dos curativos o posto não tem. A farmácia que nunca tem os remédios, eles falam que tem que ir a outro lugar para pegar. As questões sobre saúde sempre são muito abordadas, mas eles fazem relação com vários assuntos: o comércio no bairro, por exemplo, que o bairro tem isso, tem aquilo. Até porque muitos deles já têm vivência de trabalhar com vendas, entrega de compras com 'carretos' com carrinhos de mão... Essa vivência sempre aparece nas aulas. Aliás, na sala de aula eles falam de tudo, de tudo...

Esta mesma professora lembra que quando tinha aula aos sábados, muitos alunos não podiam vim porque tinham que participar do 'bate laje'. Segundo rememora a professora, os alunos comentaram uma vez que não podiam vim porque na casa ia bater laje e ia fazer um feijão. *"Foram convidados colegas do pai, pessoas da família, vizinhos, faziam um feijão e todo mundo trabalhando, vai subindo o balde, um em cima e outro embaixo e ia batendo a laje para depois comerem o feijão. A casa vai ficar maior, vai ter agora um puxadinho"* (Aparecida, 2019). Este relato corrobora com o que ouvi de dois alunos, caminhando pelo

pátio da escola durante o intervalo de uma das turmas, em que prestei atenção à conversa das crianças:

- E aí, sexta eu não venho pra escola porque vou ajudar na laje da casa de Jonas. (RONIE)
- Eu gosto de ir bater laje, mas dessa vez eu não vou por causa da aula. (HARRY)
- O que eu mais gosto é da animação de todo mundo. (NEVIL)

Curiosa a respeito da prática, também participei do diálogo...

- Você não vem à escola na sexta? (PESQUISADORA)
- Não. Eu vou pro 'bate laje'. (ALBUS)
- O que é um 'bate laje'? (PESQUISADORA)
- Oxe, professora, a senhora não sabe? Bate laje é uma forma de ajudar um vizinho ou alguém a fazer a laje da casa. A gente marca um dia, a pessoa compra os materiais e vai todo mundo ajudar: criança, mulher, homem, velho, todo mundo. (ALBUS)
- Mas vocês recebem pra fazer este tipo de serviço? (PESQUISADORA)
- Não. A pessoa faz um feijão "barril", aí quando acaba de fazer a laje, a gente come. Aqui é favela, professora, um ajudando o outro. (ALBUS)

São demasiadamente diversas as situações ocorridas e a quantidade de assuntos que surgem na sala de aula e na própria escola e que podem ser situados como saberes do senso comum. Podem ser assuntos mais gerais que podem ser prontamente identificados nas conversas dos alunos, nas relações que eles estabelecem com o conhecimento escolar, sobretudo, volto a dizer, pelas experiências e vivências no espaço vivido do bairro. A professora Carol nos contou, por exemplo, quando estávamos conversando num encontro pedagógico, que ao trabalhar com a temática da acessibilidade por meio de um texto do próprio livro didático, ela começou a questionar os alunos sobre a importância de se colocar em prática as leis que garantem a acessibilidade. No momento da discussão em sala, um dos alunos fez algumas críticas, sobretudo às calçadas do bairro em que moram que estão cheias de buracos e aos carros que param em cima do 'passeio'. Este é um exemplo das relações que os alunos fazem dos conhecimentos científicos com suas vivências diárias ou com o que os afeta diretamente, valendo lembrar que o conhecimento científico é uma via de mão dupla com o conhecimento cotidiano. No entanto, talvez só percebam estas questões que os afetam mais sistematicamente quando isso é abordado pela escola.

Além disso, podemos também mencionar a mudança da lógica e da percepção de um dado assunto ou tema que pode não seguir a mesma lógica de quem aborda o assunto. Exemplo disso está no relato da professora Jaira que nos diz que durante uma aula em que ela

estava trabalhando elementos de uma carta, solicitou como atividade, a escrita de uma missiva, resultando na seguinte situação:

A atividade consistia em elaborar uma carta para verificar se os alunos aprenderam seus elementos. Propus que eles enviassem uma carta para os vereadores relatando problemas no bairro. Dessa forma, os alunos começaram a falar de ausência de parques, buracos nas ruas, ruas sem iluminação, ruas cheia de lixo. Uma aluna resolveu falar sobre o medo dela de andar pela rua onde mora, por esta estar escura. Após me dizer isso expliquei que era problema de falta de iluminação pública e que ela deveria explicar na carta, como argumento, os perigos de se andar numa rua escura. Ela disse que a questão para ela era conseguir ver os policiais quando estes estivessem escondidos. Então eu perguntei se não seriam outros motivos como assalto, abordagem de alguém desconhecido, estupro... Ela me disse que o problema não era esse e que a rua é escura mas que "essas coisas" não acontecem aqui no bairro... Daí eu perguntei se não seria o trabalho dos policiais agir desta forma em alguns lugares. "Não é", respondeu a aluna. Os policiais deixam a rua escura porque favorece a ação deles. Pro, eu conheço isso aqui como a palma da minha mão e sei que na realidade, sem luz, quem se dá mal somos nós que ficamos em risco, porque somos nós que não vamos vê-los.

Ao concluir este relato, a professora comentou sobre a questão de como ela pensaria a situação de uma rua escura e como a aluna pensou que eram perspectivas diferentes devido às experiências diferentes. Enquanto a professora considerava a rua escura perigosa por questões de segurança pública, a aluna tinha receio por conta dos representantes da segurança pública, sendo que a professora afirma que "*jamais poderia supor que a preocupação de Stephanie seria essa!*". Ao ouvir este relato e estes comentários, me reporte à narrativa de outra professora, Cida, que nos falou sobre "o problema da compra da bala":

A professora, durante a aula, propôs um problema matemático e solicitou que os alunos pensassem para responder. O problema consistia no seguinte: eu tenho 2 reais e quero comprar 3 balas que custam 0,25 centavos cada. Com o dinheiro que eu tenho daria para efetuar a compra? Um dos alunos disse que compraria as balas e voltaria 1,25 de troco. Ao ouvir a resposta do colega, outro responde: "você é todo otário! Eu compraria a bala da marca x porque é mais barata, custa 0,10 e ainda voltava mais troco. Bem mais que o seu (e deu uma risada alta).

Novamente vemos uma questão de perspectiva, neste caso com certo humor, é verdade, mas não deixa de ser a ótica do professor e a do aluno. Pois, certamente, ao elaborara a questão matemática, a professora previu que teria uma dada resposta, o que não ocorreu, pois o aluno sugeriu uma resposta baseada numa atitude do tipo tático. A professora Jaira

prosegue comentando sobre seu contexto de aula em que também relatou outra situação evidenciada a seguir:

Durante esta aula, uma outra aluna não queria enviar a carta para os vereadores, mas para os policiais: ela queria dizer que eles haviam matado seu irmão. Daí eu perguntei se ela mandasse eles responderiam? Prossegui dizendo a ela que provavelmente eles nem responderiam, mas que talvez eles quisessem que a família se explicasse sobre essa acusação pelo fato dela ser menor de idade. Até porque uma carta de acusação é um fato muito sério, que exige provas. A menina continuou dizendo que várias pessoas viram que foram os policiais. Várias pessoas viram... Expliquei a ela que nesse caso seria melhor que os pais dela fizessem isso... Outros alunos queriam escrever para o vereador pedindo reformas em suas casas. Ai, desencadeou uma conversa sobre o bem comum e o uso do dinheiro público.

Estes relatos mais específicos nos fazem refletir novamente sobre o estabelecimento de relações entre o conteúdo previsto e o não previsto, na escola. Até porque fazer ligações entre o que é conhecido e o que se está aprendendo ou discutindo é uma forma de aproximar o conhecimento novo, trazendo-o para uma zona de conforto com o intuito de melhor compreendê-lo. Esta questão pode ser percebida em diversos momentos do cotidiano de uma escola como já afirmado.

Em outro relato, durante uma conversa informal, a professora Nalva, comentou sobre a aula de língua portuguesa onde ela estava abordando o texto instrucional. *"Eu estava falando sobre a bula de remédio, falando sobre a linguagem empregada nestes textos, que são termos técnicos. Falamos sobre reações adversas e precauções. Expliquei o cuidado que devemos ter, pois uma superdosagem pode levar até à morte ou causar seqüelas, porque o remédio é uma "droga". Menina, essa palavra gerou uma tempestade!!! Daí parei para explicar sobre drogas lícitas e ilícitas. Me chamou atenção que os alunos falaram uma série de drogas e os sintomas percebido por eles na vivência no bairro"*. Durante a conversa, em que as professoras comentavam sobre algumas situações ocorridas em sala, novamente Nalva relatou acerca de uma aula sobre alimento e energia.

Comecei a aula perguntando o que eles acham que acontece com os alimentos dentro do nosso corpo. Deixei que pensassem sobre e solicitei que escrevessem ou colocassem em um pedaço de papel em forma de redação ou esquema. Expliquei que quando o alimento entra no corpo humano, ele precisa ser transformado para que os nutrientes possam ser absorvidos e que essa transformação dos alimentos começa na boca, com a mastigação feita pelos dentes e auxiliada pela língua (aproveitei para falar da importância da higiene bucal). Comentei sobre a importância de uma alimentação balanceada que tem os nutrientes necessários em quantidade adequada às necessidades de cada pessoa... E para minha surpresa um aluno comentou

que não tinha almoçado naquele dia e outro comentou que ele fica sem almoçar sempre. Questionei e ele disse que a mãe deixa o dinheiro pra ele comprar o almoço (quentinha), mas ele compra refrigerante e salgado ou biscoito recheado... Percebi que é uma prática de alguns alunos chegarem à escola sem almoçar por motivos diferentes.

Na seqüência da conversa, foi comentado sobre a forma como estas crianças são criadas, muitas vezes sozinhas. É muito comum as professoras dizerem que determinada criança *"se cria é só, porque a mãe sai de manhã para trabalhar e não tem controle sobre o que acontece ou não com a criança; sobre o que ele ou ela faz. Na maioria das vezes são os vizinhos ou parentes próximos que "passam o olho" ou as próprias crianças, para o caso de quem tem irmãos mais velhos, que cuidam uns dos outros"*. Nas reuniões de conselho de classe e reuniões pedagógicas diversas as professoras rememoram casos ocorridos na unidade escolar e fazem comentários sobre aquela determinada situação.

No entanto, não é apenas na sala de aula que estes conhecimentos do senso comum emergem e são expressos. Isso ocorre em praticamente, todos os cantos da escola. Na secretaria, por exemplo, duas alunas foram encaminhadas para resolver o que a professora de chamou de impasse. A situação está descrita a seguir em que uma aluna repudiou a outra por conta de sua crença e participação no candomblé existente no bairro. As duas se desentenderam em sala e a professora encaminhou para um conversa na coordenação da escola. Era 27 de setembro, dia de Cosme e Damião...

- Ela está me chamando de macumbeira. Acho melhor que ela respeite minha religião! (MINERVA)
- Mas você fica se metendo com 'coisa suja'. (BELATRIX)
- O que é coisa suja? (PESQUISADORA)
- É aquilo, professora, que feiticeiro faz. Ela e a família dela são feiticeiros. (BELATRIX)
- Mas quando a mulher deu bala de 'cosminho' você pegou logo uma mão cheia. Crente de mentira! (MINERVA)

Sobre as questões de religiosidade e crença, muitos são os relatos e situações existentes seja na sala de aula, seja na escola, de forma geral. Teve o caso de outra aluna que no momento de escolher o livro, pediu para realizar a leitura de um livro chamado "Pemba". Ela aprecia bastante surpresa por encontrar um livro com esta temática, na escola. A aluna justificou sua escolha porque a sua família segue uma religião de matriz africana e isso foi motivo de chacota por parte de alguns colegas. No entanto, a garota simplesmente respondeu que não se importava. Ela, inclusive pediu o livro para levar para casa, pois queria ler para seu pai. Todos estes relatos refletem questões externas à escola, questões que se apresentam no

próprio bairro, entre os moradores e que emergem dentro da escola. Mas o que é mesmo um conhecimento que pode ser considerado vinculado ao dentro ou ao fora da escola, uma vez que estes se influenciam? Para efeito deste escrito, estou referindo à estas questões como práticas de espaço.

No bairro, por exemplo, existe a prática de passear com o passarinho. É muito comum, quando chegamos à escola pela manhã, encontrar pessoas - em sua maioria, homens - passeando com gaiolas de passarinhos. Parece existir uma competição para ver quem canta mais alto. Curiosa, questionei sobre o motivo daquela prática, ao que recebi como resposta “*é pra ele cantar na mão*”. Outras práticas revelam a existência de um código de conduta, bem definido e que costumamos chamar na escola de 'aprendendo solidariedade'. Exemplo disso foi o relato de dois alunos que foram encaminhados à secretaria da escola para resolver uma questão existente entre eles e que estava gerando desconforto em sala de aula. Quando questionados sobre a confusão, todos ficaram quietos. Ante a insistência da professora, um dos alunos disse: "*aqui a gente não denuncia colega, professora*". Outro código de conduta presente nas falas das crianças e rememorados pelas professoras, em momento de reunião, é o de "não roubar". Regis relata que sua turma costuma dizer que o bairro é uma tranquilidade, sobretudo porque no bairro, os moradores dizem que na Engomadeira não é permitido que aconteçam roubos. "*Se acontecer, pró, pode ver que é gente de fora e se "os meninos" pegam, dá até pena do que acontece. Por isso aqui é uma tranqüilidade*".

Durante uma reunião de conselho de classe, as professoras comentavam sobre diversas situações ocorridas em sala. Uma das professoras comentava sobre o que os alunos chamaram de 'boneco gay' da Feira. A professora relata que durante a feira cultural, especificamente na exposição dos trabalhos produzidos com os alunos, ela notou o diálogo de dois alunos enquanto observavam um dos *stands* em que havia bonecos caracterizados com várias roupas. Um dos alunos disse: "*este boneco parece ser...*" ao que o outro colega responde: "*este eu tenho certeza que é gay porque está de short curto e blusinha*". A professora Jaira comenta sobre um de seus alunos, Samuel, que é conhecido no bairro como "o menino dos cavalos". Jaira nos conta que ele é um menino muito esperto que anda pelas ruas do bairro, montado num cavalo. Ao participar de uma aula sobre animais, a professora comentou que Samuel "*sabe tudo sobre o animal: alimentação, cuidados e deu uma verdadeira aula em sala, aos colegas, sobre o assunto*".

Os relatos aqui apresentados contém diversas temáticas evidentes - movimento de greve, localização das pirâmides do Egito, questões de gênero, variação lingüística, relações

de trabalho, violência e violência contra a mulher, falta de infraestrutura do bairro, doenças e suas formas de cura, precariedade do posto de saúde, bate laje como uma forma de solidariedade, relações de vizinhança, crescimento desordenado como o 'puxadinho', buracos nas ruas do bairro, falta de acessibilidade, questões de segurança e iluminação públicas, tráfico de drogas, preconceito, religiosidade, código de conduta, além de outras temáticas implícitas.

Todos estes relatos apresentados e que ajudam a compor a pesquisa, guarda uma aproximação com o que Certeau (2014) chama de relatos do não sabido, ao fazer uma alusão aos saberes existentes e que são tributários das práticas, aliás, como diz o autor, de uma "narratividade das práticas" (CERTEAU, 2014, p. 142), cujo saber não se apresenta ou não é reconhecido prontamente mas que está lá. Desta forma, diz o autor, "trata-se, como se costuma dizer, de um conhecimento que não se conhece [...] trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem" (CERTEAU, 2014, p.143). Com base na indicação da existência de um saber intimamente relacionado às práticas, que emerge no cotidiano, é que na continuidade apresentamos as artes de dizer e os relatos de espaço.

5.2.2 Sobre as Artes de Dizer: os relatos de espaço

O grupo focal foi realizado na sala 2 da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, numa tarde de sexta-feira do mês de agosto de 2019. Estavam presentes as professoras Carol, Jaira, Nalva, Regis e Aparecida. Inicialmente retomamos sobre as questões da pesquisa, comentei sobre o andamento do estudo, o trabalho que foi desenvolvido com os alunos. Novamente falei brevemente sobre a concepção e importância das contribuições dos praticantes com a pesquisa. Também, neste momento introdutório, falei sobre o grupo focal, sua dinâmica e a maneira como seria a condução da atividade, lembrando às presentes que cada contribuição era extremamente importante, sendo que a intenção não deveria ser chegar a um consenso durante a discussão, mas reunir informações e conhecer as opiniões dos participantes do grupo, acerca de uma dada temática, levantando aspectos diversos da questão com base nas trocas de ideias existentes durante a realização da dinâmica.

Assim, a atividade, que foi previamente agendada com as professoras de acordo com a disponibilidade das participantes, foi dividida em dois momentos. No 1º momento 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?". Como resposta para esta questão, Jaira iniciou a discussão, afirmando que

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 ele detém pouco conhecimento científico, pois as explicações aparecem com base no que ouviu em diversos lugares: em casa, na igreja, conclusões próprias. Mostram, em sua maioria que não são curiosos ou não construíram certa autonomia a ponto de buscar mais informações sobre determinado assunto.

Como exemplo para sua afirmativa, a professora citou um aluno chamado Leandro que estudou na escola sendo aluno da professora Regis. Leandro, como narrado pela professora, é um aluno que tem uma questão séria de dificuldade de aprendizagem e que está em distorção idade-série: o aluno não sabe fazer contas, não lê e não escreve, mas trabalha na banca da 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 certamente ele criou estratégias para operar com aquela conta, a partir de sua experiência de atuação na feira.

Sobre a questão norteadora lançada para discussão, a professora Nalva nos conta que para ela, *"os alunos chegam com valores morais muito fortes e 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. Ela continua dizendo que esta pergunta foi feita por Davi 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 ou se comunica com o saber trabalhado na escola.

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 *"a cada recurso incentivador o aluno é estimulado a pensar e relatar o cotidiano. 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, como ela nos conta:

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 (saberes) acumuladas, produzindo novos saberes (experiências).

É um espaço ressignificativo 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, manifestando 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, muito embora, seja ainda parcial a percepção. Ao chegarem à escola, todas suas construções os/as acompanham.

Com base nos relatos e reflexões esboçadas pelas professoras *praticantespensantes* do grupo focal e com a pesquisa, insisti em uma das falas feitas, especialmente a fala de Regis, quando ela diz 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”"*, iniciei o 2º momento do grupo focal. Foram mostradas algumas produções dos alunos, os mapas afetivos construídos pelas crianças. Estes serviram como 'disparadores' da discussão onde as professoras conversaram a partir do que foi esboçado pelos alunos, em suas criações. E então, questioneei durante a conversa sobre a influência do espaço vivido dentro da escola, nas aulas.

As professoras iniciaram uma discussão e a primeira a falar foi Cida, que disse que o bairro, de fato, 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. Por isso que às vezes eu deixo... Eu lembrei de você [referindo-se à gestão da Escola] quando disse assim: mas no ano que vem, Nalva, eles não vão achar quem guarde os livros pra eles, mas eles reclamam muito. Ou dizem que esqueceram ou não querem trazer por que pesa muito na mochila, eles andam muito... E eu tenho alunos que moram longe da Escola, Tancredo Neves e é muito longe. Eu já vi uma mãe dizendo assim: 'ô 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? Porque vai ter que subir e descer novamente com esse menino? Essa distância, o chegar até a Escola já chegam meio exaustos.

Aparecida complementa a fala da colega, afirmando que assim 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"*. Além disso, afirma Nalva, *"existem alunos que trabalham pegando peso, carregando compras no*

mercado de Engomadeira. Então ele chega cansado na Escola. Felipe é um deles. Ele dorme muito, mas como sou muito elétrica, ele não consegue (risos)".

A partir destes relatos, seguiram-se outros, aos quais as professoras atribuíam o cansaço dos alunos em sala, às subidas e descidas no bairro. Como fizeram questão de ressaltar durante a conversa, a própria estrutura do bairro da Engomadeira interfere no andamento das atividades pelas crianças, que geralmente chegam à escola muito cansadas pelo 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 eu pergunto, "*sim, 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. Mas em alguns casos quando a chuva pega... Mas a grande maioria sempre se queixa que é em casa. Que o livro, o caderno, se estraga em casa. Quando não é época de chuva vem a desculpa de que foi o irmão pequeno, o primo que mora junto. (PROFESSORA CAROL)
- É, quando a chuva pega... (PROFESSORA JAIRA)
- 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)
- É... (PROFESSORA CAROL)
- E tem também o empréstimo. Ah, minha irmã levou. Eles usam o mesmo caderno em turnos diferentes. O livro de Gabriel Estrela mesmo, ele ficou com vergonha de me falar, mas quando choveu bastante a mãe veio me falar 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 durante a realização do grupo focal foram as 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 complementa dizendo que para ela, parece muito com a dinâmica existente na zona rural. E completa, afirmando: "*muita gente se conhece assim: fulana irmã de cicrana que estudou aqui na Escola e é tia de beltrano e assim por diante*". Neste momento a professora

Jaira diz que também tem a percepção de que *"tem sempre a referência de alguém, seu nome, sobrenome..."*. *"Então poderíamos falar da existência de uma ancestralidade"*, comentou Cida. Ao que Jaira responde: *"vejo pouco"*. Carol discorda dizendo: *"tem muita!"*. Nalva opina afirmando que *"existe como se fosse um quilombo, a ideia de quilombo mesmo. 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:

Relação de proximidade familiar existe, sim. Faz referência a povos antigos daqui tipo os mais velhos, embora eu vejo eles falarem pouco dos mais velhos. Porém estes laços de irmandade, de fraternidade, eu vejo demais é o primo, é o tio, o irmão, tudo no mesmo no local. É muito comum, mesmo quando estamos fazendo conselho de classe e que alguém não se lembra de uma determinada criança, fazermos a referência Victor, irmão de Apolo e Jade, filhos de Lúcia ou até mesmo afirmar, 'menina, não sabia que Jaqueline era tia de Diego e assim por diante.

A professora Ednalva complementa a sua fala afirmando que *"de fato os laços existentes são muito fortes e prendem as pessoas ao bairro. Aqui atrás mesmo tem uma família. Dessa área daqui é tudo família. Tanto que ano passado uma irmã faleceu e todos ficaram tristes... Toda a família mora aí"*. 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 todos 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 tia mais idosa que toma conta de todo mundo. Nas reuniões de pais vemos muito isso"*.

A professora Cida complementa a sua fala: *"eu ia dizer isso! Vejo muitas tias, avós e avôs que trazem os alunos, participam das reuniões. Mas também vejo muitas pessoas que não tem 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. Ai 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 de um 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 menor de idade. Os vizinhos da casa 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, ela 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:

Não, mas é isso que eu ia falar desta questão inclusive. Percebam que tem muito assim: a mãe que trabalha o dia todo fora e chega pra mim e diz assim 'oh, pró, fulano fica na casa de tal vizinha que é mãe também aqui da escola e ai pró, 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 a renda deles é baixa e então, 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 que tem pai, mãe, uns filhos, não vem de uma estrutura fixa, mas em sua maioria apresenta um leque muito diverso.

Neste momento, a professora Jaira fez a observação de que tem casos também diferentes, pois "*muitas vezes eles [os alunos] se assumem sozinhos porque a família, as mães, que em sua maioria são os chefes de família, só chegam em casa 8 da noite*". Cida complementa a fala da colega relatando que naquele mesmo dia, ao dizer que "*chegou um menino com mais de 1 hora de atraso. Foi um aluno lá de cima, e eu esqueci o nome dele. Ele falou com Aline [vice do turno]. Vocês repararam nos olhos dele? Ele disse que estava dormindo e ninguém acordou ele. 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. Ele dormiu muito tarde, ontem*". Ao que Jaira comenta: "estes meninos se criam só, andam só". Ante a esta afirmativa, questionei qual seria a implicação disso – andar sozinho, se criar sozinho, dentro da Escola. Assim, seguiu-se o seguinte diálogo:

- Eles têm autonomia e o conflito começa por ai porque eles são autônomos fora. Quando chega na sala eles querem impor isso mas encontra um professor que diz que você tem horário pra isso, pra aquilo e aí começa a agonia. (PROFESSORA JAIRA)
- Eles têm muita responsabilidade muito cedo. (PROFESSORA CAROL)
- Eu tenho alunos que cozinham, que lavam. E tem aqueles que passam a manhã dormindo. Outro dia, recebi recado da aluna que não vinha porque estava dormindo. Ai outra aluna disse que havia passado na casa da colega, mas ela não veio porque ainda estava dormindo. (PROFESSORA JAIRA)
- É, o sono alimenta... (risos) (PROFESSORA CIDA)
- 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)

- Mas durante a conversa com as crianças, elas colocaram todo o tempo, a Escola como um lugar de frequência... (PROFESSORA SILVIA)

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 afirma que também tem esta sensação, e os alunos “*relatam muito a questão da Igreja*”. Jaira interrompe 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 por que eles resenham o tempo todo. Ai 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.

Carol afirma que isto acontece com muita frequência, tanto que ela costuma perguntar aos alunos “*aqui é algum shopping?*”. Ao que Cida corrobora “*E haja assunto. Assunto diferenciado. Por exemplo: quem mora na mais perto do Tancredo Neves, o assunto é diferente do que é tratado por quem mora do lado de cá. Aqui Jardim Oliveira, é tudo diferente. Vai depender do que aconteceu nos lugares. Parece que são bairros diferentes*”.

Um dos assuntos emergidos durante o grupo focal com as professoras foi a questão ambiental. A professora Carol nos 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, questões do bairro, por exemplo. A professora relata que havia uma aluna que ajudava a família a fazer reciclagem e por isso, sofria muita rejeição dos colegas. Segundo Carol “*até a menina tinha vergonha e se afastava dos colegas*”. Então a professora, por conta da situação que frequentemente se apresentava em sala, começou a trabalhar com a temática da reciclagem, como relatado:

Então eu 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. Agreguei também esta discussão em sala, com 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.

A Professora Jaira complementou a fala da colega, afirmando que conhece este trabalho também e deve ser entendido pelos alunos, como uma fonte de renda. Esta professora

nos contou que trabalhou em outro momento, estas questões ambientais com as 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 nenhum comércio aqui. Eu lembro que eu dava aula nessa sala, que teve um menino que disse que lá embaixo tinha pé de maconha – isso eu tô falando para vocês, não disse isso aos alunos - plantas medicinais. Ele me saía com uma se ele podia trazer a planta pra sala e eu disse que esse tipo de planta não deve ser cultivada em qualquer lugar. Ai eu estava falando do crescimento populacional. Eles começaram a falar que os avós contam de um rio que passava aqui... Eu conheci a mata, não tinha casa nenhuma, e fui dizendo algumas coisas que eu vi no bairro e eles foram trazendo as informações que eles tinham da comunidade, como que a mata era mau 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.

Outra 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 do rio... Falam muito da época de uns poços artesanais no fundo de casa e tem muitas casas aqui na Engomadeira que ainda tem. 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”*. Ednalva nos conta sobre o trabalho realizado com as crianças, para Feira Cultural, em que ela pediu que os alunos entrevistassem moradores antigos do bairro e que houve muitos relatos sobre este tipo de mudança ao longo da história do bairro.

A questão da violência existente no bairro, também foi pontuada durante o encontro. Uma das professoras presentes, Regis Glauciane, chamou atenção de que apesar de se ter boas relações de vizinhança, surgem alguns conflitos entre os próprios moradores. *“Às vezes eu percebo nas reuniões, durante as aulas, a existência de conflitos externos, sobretudo quando são alunos que moram na mesma rua, que sabem da vida um do outro. Na primeira oportunidade, um fala sobre o que ocorre finais de semana e no dia a dia das colegas, coisas pessoais, até”*. *“É mesmo!”*, disse Ednalva. A professora Carol diz que *“quando tem algum conflito que envolve a família, eles saem do bairro”* e Cida complementa: *“geralmente se mudam pra ilha”*.

Outra questão emergida no grupo focal, foi a questão 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 com agente 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 arrombamento... só uma confusão para pegar água. Existe um respeito velado"*. 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 eles dizem que pode ir ai dentro de Engomadeira que não tem roubo, não"*. Carol retoma sua fala, corroborando com as falas das colegas: *"com os professores também... quando eu trabalhei aqui de noite os alunos diziam não tenha medo pró, roubo aqui não tem porque eles não querem que chame a polícia. Eu tenho costume muito grande de comprar na Engomadeira e nem bulir eles bolem. Na verdade até chamam professora! professora!"*.

Jaira relata que tem a sensação de que aqui no bairro, estamos protegidas: *"eu tenho a sensação aqui que a gente fica protegida porque trabalhamos na avenida principal e não temos contato de fato, com o que estas crianças vivem. Quando elas descem estas benditas ladeiras, a gente consegue ter um parâmetro quando elas falam alguma coisa"*. Carol continua a discussão complementando a fala da colega ao dizer que *"quando o bairro tem aqueles pega pra capar mesmo que a gente não sabe de fato o que está acontecendo, eles trazem pra dentro da escola. Relatam o que viram, o que deixou de ver, que tinha helicóptero, que teve sua casa invadida... então, nesse momento, a gente tem que trabalhar a questão da violência, não tem pra onde correr"*. Sobre isso, Nalva pede a palavra:

Deixa eu falar só um pouquinho 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. Eu sei que em algum momento, Yasmim saindo de casa, foi interceptada por um homem que fica na rua de Engomadeira e ele tentava puxar ela pra levar ela pra algum local e como as pessoas observam dentro de Engomadeira, protegendo e ai observaram que ele queria levar ela para estuprar, molestar e ai alguém disse... E as pessoas foram em defesa da menina, sabiam onde ela morava e teve gente que protegeu e foi buscar o pai dela porque sabiam onde ela morava disse que bateram tanto nesse homem. Em uma situação como esta, eles se protegem.

Carol diz "*tá vendo que eles se protegem? é o que estávamos conversando anteriormente. Eles se protegem. Eles têm uma lei*". Nalva conclui, dizendo que estava trabalhando com a temática dos jovens, sobre as questões hormonais e ai surgiu esta conversa.

Os relatos esboçados no grupo focal, pelas professoras, reiteram a existência de conhecimentos como solidariedade com destaque para as relações familiares e vizinhança, topografia do bairro, códigos de conduta, ancestralidade, religiosidade, pontos de vista, a escola como lugar de frequência e de lazer, a relação entre a escola e a comunidade, identificação e pertencimento ao bairro, violência, tráfico de drogas, questões ambientais, problemas urbanos expressos nos relatos de espaço, entre outros. Neste sentido, conforme nos diz Certeau (2014, p. 142) sobre o que seria as artes de dizer, "o discurso se caracteriza não tanto por uma maneira de *se exercer*, mas antes, pela coisa que mostra. [...] o discurso produz então, efeitos, não objetos". As professoras falam também que as perguntas 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 atrapalha, de certa forma sua reificação. Mencionam ainda, a espontaneidade com que estes conhecimentos emergem na sala. Todos estes relatos, narrativas, convergem para as metáforas produzidas pelas crianças e jovens, a saber: do conflito, da cidadezinha, da montanha russa, do formigueiro e do contraste.

Tomando por base as narrativas das professoras a partir de suas experiências e vivências docentes com o espaço escolar e os relatos produzidos durante a realização do grupo focal, com as professoras praticantes com a pesquisa, sugerimos 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. Estes conhecimentos, oriundos do senso comum, apontam a existência de conteúdos não previstos que adentram a escola, compondo, desta 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. Isso nos leva a ponderar que as práticas de espaço produzem conhecimentos que emergem no espaço escolar.

Na sequência, ao abordar o III percurso metodológico, busco realizar uma sobreposição dos percursos anteriores realizando uma reflexão acerca das informações produzidas com a pesquisa buscando evidenciar o entrelaçamento das dinâmicas sociais produzidas com o espaço vivido, com o cotidiano e o currículo praticado.

5.3 AS ARTES DE PENSAR COM O BALÉ DO LUGAR³⁷: ENTRELACANDO AS DINÂMICAS SOCIAIS, AS COREOGRAFIAS NO/DO/COM O COTIDIANO E O CURRÍCULO PRATICADO

No terceiro percurso metodológico apresento a sobreposição das informações produzidas com a pesquisa, tomando por base os percursos iniciais realizados com os alunos (narrativas, evocação livre de palavras, hierarquização de itens e mapas afetivos) e com as professoras (narrativas e grupo focal). Retomo as questões de pesquisa, norteadoras deste estudo, que se interessa em saber quais os conhecimentos do senso comum estão presentes nas RS do espaço vivido construídas nas práticas sociais de alunos do 5º ano de escolarização do EF I, além das relações possíveis de serem estabelecidas entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de *sentidosproduçõessignificações* dos atores sociais. Assim, me propus a problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir dos conteúdos das RSE, construídas por alunos do 5º ano de escolarização do EF I e suas implicações no *fazerpensar* compartilhado nas práticas pedagógicas dos *praticantespensantes* da escola - objetivo geral desta tese.

Definidas por Spink (1993), como modalidades de conhecimentos práticos, as representações sociais estão situadas na interface dos fenômenos individual e coletivo, sendo, desta forma também consideradas fenômenos sociais acessados através do seu conteúdo cognitivo e associados ao processo de comunicação além de considerar seu contexto de produção, que, por sua vez envolve aspectos dos contextos social, material e ideativo. Por ser uma forma de conhecimento prático está na contramão das teorias clássicas que debruçam-se sobre os conhecimentos formais, enquanto as RS interessam-se, conforme já mencionado no quadro teórico desta tese, pelos conhecimentos do senso comum. Estes, por sua vez, estão presentes nas Representações Sociais do Espaço vivido e são tributários das práticas sociais dos atores sociais em um determinado *espaçotempo*, que no caso deste estudo, trata-se de crianças e jovens *praticantespensantes* no/do/com/o cotidiano do bairro da Engomadeira. Estes conhecimentos, em suas modalidades, fazem referência às experiências e vivências, às

³⁷ David Seamon (2013), geógrafo humanista, propõe que a dança-do-corpo (conjunto de comportamentos integrados que sustentam uma particular tarefa ou meta) e a rotina espaço-temporal (conjunto de comportamentos corporais habituais que se estendem ao longo de considerável porção de tempo como, por exemplo), compõem o balé do lugar, uma fusão de muitas rotinas *espaçotemporais* e danças-do-corpo em termos de lugar, criando um espaço-ambiente dinâmico. São gestos, passos, itinerários, movimentos, interações sociais, entre outros.

práticas destes atores sociais e se apresentam como um tipo de conteúdo muito específico, muito particular e distinto.

Ao delinear o núcleo figurativo das RSE, durante o processo de produção de coleta das informações da pesquisa, percebemos a emergência de elementos conceituais, cognitivos e afetivos no/do/com/o espaço vivido, que dão significação a estas representações, sendo uma construção cognitiva do objeto social Engomadeira, que agrega sentidos à ele atribuídos. As imagens do bairro revelaram práticas, táticas construídas e artes de fazer no espaço vivido, cotidianamente. Deste modo, é possível concordar com Duarte, Brasileiro, Santana, Paula, Vieira e Uglione (2005), no entendimento de que as representações e 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.

Pérez (2003) faz alusão à focalização de uma ação instituinte, fundada no registro da memória e na recriação de *saberes/fazeres* do bairro, aqui entendido como lugar ou espaço vivido, sendo os conhecimentos aí produzidos, elementos articuladores potenciais, de práticas educativas que ao se entrelaçarem no cotidiano da escola através da (com)partilha de experiências, memórias e narrativas, reinventam as relações escola-comunidade. Para Pérez (2003, p. 5), "na vida cotidiana circula uma pluralidade de significações, interesses e valores que engendra formas afirmativas de emancipação". E estas, certamente dialogam com a escola.

Se pensarmos em alguns dos conteúdos das RSE dos *praticantes/pensantes* com a pesquisa - alunos e professoras, nos reportamos 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. Outro conteúdo presente nas RS dos alunos sobre o bairro e que se apresenta significativamente, é a 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, inclusive, são relações negociadas tacitamente. Isso fica evidente nas menções feitas pelos *praticantes/pensantes* com a pesquisa, sobre as reuniões familiares, que independem de laços consanguíneos, incluindo-se aí, vizinhos e moradores locais antigos e próximos. Esta 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 sobre corrupção, delação e outras tantas coisas complexas e positivas como a solidariedade, ou complexas e negativas, como a violência.

Problemas urbanos (lixo, esgoto, buracos nas ruas, falta de infraestrutura, entre outros) também emergiram como conhecimentos práticos, do senso comum, presentes nas RS do espaço vivido destas crianças e jovens que mencionaram, ainda, 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 a modalidade de uma comunicação social. Esta ideia corrobora com o que Certeau, Giard e Mayol (2013) dizem, quando 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 aos conteúdos das RSE já mencionados, como a solidariedade e o código de conduta, e pensarmos nisso dentro do espaço escolar, estes ficam evidenciados em situações onde 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.

Ao enaltecer e abordar os conhecimentos práticos, as RS sugerem a superação da fragmentação entre ciência e senso comum, uma vez que admite que todos estes são construções sociais existindo em determinado *espaçotempo* que situa-se historicamente mas que também depara-se com forças criativas da subjetividade. Neste sentido, os conhecimentos tributários das práticas sociais podem ser considerados dinâmicos e subversivos. Deste modo, não se pode hierarquizar, desprezar, desconsiderar os conhecimentos do senso comum, mas também pensá-los "como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais" (SPINK, 1993, p. 302). Assim, os conhecimentos oriundos das RS esforçam-se para desconstruir verdades, sendo, portanto, avesso ao projeto cartesiano de Ciência.

Conforme assevera Jodelet (1989), devemos estudar as RS articuladas com elementos afetivos, a cognição, a linguagem, as relações sociais, entre outros, considerando, como já mencionado, "[...] a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervém". Neste sentido, citamos os conteúdos socioafetivos que dizem respeito aos vínculos estabelecidos das pessoas com o bairro da Engomadeira e que, conseqüentemente, refletem aquela realidade e se traduzem num tipo de aprendizagem à essa amalgamada. Sentimentos como alegria, tristeza, amizade, descaso, aflição, alívio, angústia, carinho, bondade, medo... e qualidades como feio, bonito, espaçoso, apertado, familiar, aconchegante, divertido, depredado, desarrumado, irregular, perigoso, entre outros, são representativos das metáforas construídas pelos alunos. Estes também mencionaram as festas, os paredões, as ruas estreitas, o lixo produzido, as casas "parede com parede", os lugares de freqüentação como a pracinha, a

igreja, a própria escola e as ruas do bairro, sua topografia e seu comércio. Melo (2014) 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. Neste sentido, todos estes 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.

As questões apontadas estão consoantes ao que afirmam Certeau, Giard e Mayol (2013, p. 45):

O bairro é, por conseguinte [...] 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.

Desta maneira, para além deste reconhecimento citado, é que afirmo que os *praticantespensantes* aprendem sobre assuntos e temáticas diversas - solidariedade, código de conduta, ancestralidade, violência, desigualdade social, história do bairro que se confunde com a história da cidade onde moram etc.. Aprendem sobre problemas urbanos, sobre as relações de trabalho evidenciadas pela prática do tráfico de drogas existente no bairro da Engomadeira, 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 certuaniano, para lidar diariamente com estas questões. Esta ideia converge para os achados dos estudos de Bomfim (2004), que afirma que a escola negligencia os conhecimentos do senso comum expressos nas RS dos alunos de favela e sobre a favela. Portanto, essas modalidades de conhecimentos aqui encontradas, no conteúdo das representações sociais construídas pelos alunos sobre o bairro da Engomadeira, demonstram a necessidade de retomada das mesmas nos currículos escolares, fundamentando e legitimando os conhecimentos emergidos.

Todos estas modalidades de conhecimento prático revelam a existência de uma rede de relações que se configura e é configurada pelos atores sociais, que vão tecendo e enredando os conhecimentos forjados em múltiplos espaços. Assim, 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. Logo, todas estas vivências e experiências dos alunos traduzidas em suas RSE tecem outras redes encarnadas de conhecimentos, chegando à escola. A ideia de rede de conhecimentos apresenta aspectos estáticos e dinâmicos que caracterizam elementos complexos. Voltando à teoria das RS articulando-se à proposta de redes de conhecimentos, afirmamos que o núcleo central e o núcleo periférico das RS dos alunos constituem uma rede e como tal, se comunica de diferentes modos produzindo relações distintas. Assim é que tomo a afirmação de Ferrazo (2000, p. 5), que diz que "há inúmeras performances que se valem da diversidade de lógicas de ordenação e que se modificam constantemente". Deste modo, a referida complexidade se traduz numa capacidade de auto-organização, que também expressa a existência de conexões e inter-relações de forma autônoma e não planejada sobretudo porque não sabemos como os atores sociais articulam suas redes de conhecimentos como também não sabemos a que outros conceitos, ideias, hipóteses eles podem ser remetidos durante o processo.

Desta forma, ao falar sobre redes de conhecimentos tomando a ideia de currículo nesta perspectiva, estou falando da capacidade de ampliar e/ou fortalecer as relações entre os atores sociais e as conexões com outros conhecimentos. Vale dizer que os *praticantespensantes* dos espaços vividos e com a pesquisa, ampliam suas redes de conhecimentos, considerando que os impactos de suas ações e intervenções produzidas, levam a uma dinâmica prospectiva. Assim, a dinâmica das redes de conhecimentos se faz pelo movimento individual e do grupo, a partir de ações próprias, de sua interconectividade e não linearidade. Este é um movimento próprio da contemporaneidade, "onde podemos perceber os contornos de uma ordem nova e diferente" (GIDDENS, 1991, p. 9), que também considera, como nos ensina Bauman (2005), sobre a liquidez dos processos através da metáfora do fluído e do sólido que ressalta as questões da mobilidade e maleabilidade como uma contrapartida à rigidez, associando a contemporaneidade à ideia de leveza, de elasticidade e flexibilidade. Reitera-se que o endurecimento, a austeridade e a imutabilidade - características da escola moderna - não dialoga com o projeto da contemporaneidade. Ou seja, recriar, reformular processos e estruturas assim como (re)descobrir novas formas de sociabilidades e de interpretação da realidade social, se constituem necessidades.

A contemporaneidade instiga e desafia na busca por alternativas que divergem das preposições instituídas, relativas a tudo o que se vê e o que se conhece, em prol, no fazer pedagógico, de uma prática instituinte, referente ao novo, aquele que se manifesta às vezes com dificuldade, mas que ainda assim, é capaz de colocar-se no espaço institucional.

Lapassade (1977, p. 15), ao realizar e propor a análise ou socioanálise institucional preconiza que "as instituições definem tudo o que está "estabelecido", quer dizer, em outras palavras, o conjunto do que está instituído". Deste modo, o instituído é uma característica inerente à instituição e tem como critério a rigidez e cristalização das formas de relação. Em contrapartida este mesmo autor propõe um movimento de criação, "capacidade de inventar novas formas de relação" (LAPASSADE, 1977, p. 30), chamado de instituinte, e que dá margem às mudanças. Assim, a prática instituinte, subversiva, é potencialmente mobilizada pela vontade, fruto de alguns questionamentos surgidos ante os desencontros e dicotomias existentes nos discursos e práticas, na teoria e nas experiências, nas formas de conhecer e na latência da ação, considerando, ainda que a prática lança desafios de complexidade, singularidade, dinâmica e concretude, características de sua natureza, evidenciando, desta forma, a necessidade eminente de reconstruir de contínuo as aprendizagens.

Adotando a ideia de Borgatti Neto (2009), que define redes como uma teia de *nós* (elementos) e *links* (conexões), entendemos que esta seria uma teia de relações, fio a fio, que emerge com suas respectivas configurações, evolui e se amplia. Neste entendimento, podemos dizer que cada ator social é um dos *nós* da rede e as relações que eles produzem com outras pessoas, outros espaços e eu acrescento, também com os conhecimentos produzidos, são *links* que unem estes *nós*. Assim como ocorre com o espaço vivido, Alves (2001, p. 53) nos fala que "o *espaçotempo* escolar é composto de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que *aprendemensinam*, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras".

A partir desta assertiva e das ideias de currículo como redes de conhecimentos, inferimos a complexidade existente: os alunos com suas redes de conhecimentos, os professores e demais integrantes da escola com suas redes de conhecimentos, tudo isso dentro do espaço escolar. Desta forma, existe uma complexidade das redes de conhecimentos produzidas e articuladas por alunos e professoras, nas salas de aula. São currículos efetivamente produzidos, o que me leva a insistir na ideia da escola como espaço de produção. É importante reiterar, ainda, que esta interação acontece de forma não linear, não programada. Assim, uma ação ou intervenção linear, pontual, realizada por um *praticantepensante* a exemplo da professora que prepara a aula e que tem um objetivo pré-determinado, pode desencadear uma série de outras ações e intervenções não programadas, não lineares, que envolvem vários *nós* das redes: a docente da turma, os estudantes, a comunidade externa da escola, entre outros, que por sua vez, estão interligados por conhecimentos inerentes a eles,

conhecimentos abordados na mencionada aula, conhecimentos trabalhados em outras ações pontuais e/ou efetivados em outros espaços. Conforme nos diz Ferraço (2000, p. 14), "trata-se de redes de relações produzidas nas próprias relações". Assim, inferimos que o currículo prescrito tem relação com a teoria formal e só a partir do seu enredamento, ele produz significados.

Isso reforça a ideia da existência de inúmeras redes de conhecimentos que são, a cada instante, como menciona Alves (2001, p. 60), "organizadas em um fluir que não foi previamente planejado, mas que marcam, de forma indelével, os que nela vivem e os organizam". Isso denota ampliação e o movimento das redes, evidenciando a importância dos elos e das relações que são feitas para o dinamismo e interação na/da/com as redes de conhecimentos, que apresentam características de um sistema complexo por suas implicações e por sua imprevisibilidade (BORGATTI NETO, 2009) além de outros elementos que confirmam este sistema complexo, a saber: a não linearidade, a dinâmica evolutiva e a auto-organização. Deste modo, ainda que a professora tenha objetivos bem definidos em cada intervenção ou proposta de abordagem, haverá sempre a possibilidade para uma resposta, uma conclusão ou culminância que não pode ser prevista apesar de todo o planejamento existente.

O que quero dizer é que as ações e intervenções nas/com/as redes de conhecimentos são como sementeiras em que produtos, frutos vão ser gerados e, como consequência direta ou indireta tornam as redes dinâmicas, permitindo que novas relações ou *links* se estabeleçam e que outros *nós* se insiram, ampliando, cada vez mais, as possibilidades. É neste sentido que Barabási (2009) diz que a análise das redes é uma viagem interdisciplinar. Esta assertiva abre a possibilidade para que reflexão aqui feita caminhe pela mesma compreensão: o que percebemos é que nosso ponto de partida é a interdisciplinaridade. Sendo assim, entendemos que os conhecimentos construídos pelos alunos em seus cotidianos emergem nas escolas em diferentes momentos, incidindo nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais de escolarização, de forma imprevisível. E mais, estes conhecimentos do senso comum, por serem interdisciplinares, não podem ser colocados em "caixinhas" disciplinares, pois dialogam, em princípio, com qualquer área do conhecimento escolar.

Estas redes de conhecimentos, de relações, são também redes de *sentidosproduçãoessignificações* dos atores sociais, *praticantespensantes* com a pesquisa e com o espaço vivido e evidenciam tessituras múltiplas de conhecimentos enredados em diferentes lugares convergindo, como já mencionado, para a construção de conhecimentos do senso comum que integram, por sua vez, as aprendizagens. Entendemos que estes

conhecimentos compõem as Representações Sociais do Espaço e potencialmente dialogam com o conhecimento escolar, uma vez que emergem na escola, seja nas aulas, seja no pátio, em conversas formais e informais. Inclusive, nas narrativas das docentes que nos contam sobre as dinâmicas de sala de aula e da escola, nos indicam a presença destes conhecimentos do senso comum que aparecem na forma de um gracejo, de uma opinião baseada em algo que viu ou ouviu na televisão, em algum espaço de freqüentação do bairro ou em outro *espaçotempo* no qual tenha tido alguma experiência. São opiniões, explicações, ideias, crenças amplamente divulgadas e compartilhadas no grupo social. Estas RSE são pistas que podem nos levar ou demonstrar processos inventivos nos movimentos cotidianos, táticos e estratégicos.

As situações relatadas nas narrativas das professoras dão conta da existência de um currículo vivo, dinâmico, imprevisível, que são sustentados nos discurso, opiniões e falas dos alunos revelando seus conhecimentos do senso comum. Assim o currículo praticado vai tomando corpo, compondo coreografias, se desenhando ao sabor das colocações, relações estabelecidas entre o conhecimento escolar e as práticas de espaço, além de outros elementos do cotidiano de uma escola que *configuradesconfigura, constroidesconstroi*, o conhecimento. Assim, volto a dizer, que os conteúdos imprevisíveis compõem o rol de conhecimentos a serem reificados, muito embora não sejam tratados como conteúdos escolares e por isso precisamos estar atentos, como educadores que vivenciam e experienciam o espaço escolar, abrindo possibilidades, como nos diz Ferraço (2000, p. 15) a uma "abordagem mais plural, multirreferencial, rizomática e policrônica que considere o imprevisto também como determinante dos currículos".

Os conhecimentos produzidos com o espaço vivido é um tipo de conhecimento fugidío, que não obedece a uma lógica pronta e acabada. É subversivo no sentido de ser imprevisível, pois não podemos prever as relações que podem ser feitas pelos *praticantespensantes* do cotidiano, a partir do que é dito, ouvido, realizado. Por isso é um conhecimento do tipo tático. Lembro neste momento de reflexão, quando uma das professoras relatou a sua surpresa ante a interpretação dada pela aluna, quando argumentou sobre a questão da iluminação pública. Desta forma, observamos entendimentos diferentes em decorrência de experiências e vivências igualmente distintas. É como nos ensina Leonardo Boff (2007) quando diz que todo ponto de vista é a vista de um ponto e destaca que a cabeça pensa de onde os pés pisam. Tendo em conta estas ideias, podemos afirmar que inúmeras são as relações que podem ser estabelecidas entre os conhecimentos do senso comum e os

conhecimentos escolares, existindo uma potencialidade para se transversalizá-los. Não se trata de uma tentativa de formalização do conhecimento do senso comum, uma vez que não é possível exercer controle sobre as redes de conhecimentos, considerando sua dinâmica para organizar-se e reorganizar-se, adquirir ramificações não previstas, mas de admitir a sua existência e importância no contexto escolar assim como a necessidade deste ter um 'lugar' no currículo.

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. Não nos cabe, também, buscar as estruturas lógicas subjacentes, porque elas não existem". É uma proposta de reificação que admite a efemeridade deste conhecimento prático além da sua constante dinâmica de rotatividade. Afinal, a interação nos diversos ambientes, as experiências e vivências no espaço vivido são ampliadas à medida que mais vivências temos num determinado ambiente ou fora dele. Sendo assim, admitimos que o conhecimento do senso comum move o currículo praticado ao tempo em que o ressignifica, tendo um papel de mediador, sendo que desta forma, no cotidiano escolar se revelem riquezas de um movimento de permanente (re)invenção onde o pensar e agir de professores 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.

Ressalto, ainda, a impossibilidade de dissociar estes conhecimentos e estas relações, pois os conhecimentos do senso comum são corporificados. Significa dizer que eles são inerentes à natureza humana, existindo uma relação entre corpo e lugar. O corpo é abrigo da singularidade, o instrumento através do qual o *praticantepensante* se materializa 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 quero dizer é que não se pode separar o que conhecemos, o que sabemos de nós mesmos. Conhecimentos que extrapolam a objetividade e estão cheios das subjetividades, corporificados, assinalados no *corpomentesentimento* dos *praticantepensantes* com o espaço que edificam suas "teias de significados e criam, efetivamente, a realidade" (SPINK, 1993, p. 303). Todas as experiências que temos no lugar, entendido como espaço vivido, nos deixam marcas que nos aproximam ou nos distanciam,

ampliam as possibilidades, nos inserindo em redes de *sentidosproduçãoessignificações*, 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 estes conhecimentos, os do senso comum, emergem, muitas vezes dentro da escola, de forma silenciosa, invisível, pouco perceptível e por isso, não compreendido no contexto da *aprendizagem* *ino* no cotidiano escolar.

E embora a discussão aqui proposta, não seja a do juízo de valor feito em torno dos conhecimentos do senso comum e escolares, é pertinente ressaltar como assevera Haraway (1995, p. 16-17) quando discute sobre a objetividade e validade do conhecimento, que precisamos nos despir destas "ordenações hierárquicas e positivistas, a respeito do que pode ou não ter validade como conhecimento". Assim, infiro que o conhecimento não pode ser negociado, hierarquizado, não pode ser desmerecido por causa da sua origem. As implicações no *fazerpensar* compartilhado nas práticas pedagógicas dos *praticantespensantes* da escola diz respeito, basicamente à não negação destes conhecimentos e a potencialização destes enquanto pistas de reflexão no processo de *aprendizagem* *ino*, uma vez que os conhecimentos do senso comum referem às experiências originadas de interações com o espaço vivido e como tal constituem um real percebido e vivido que pode e deve ser aprofundado, enquanto conceitos iniciais na escola, com vistas a uma melhor compreensão de mundo.

As discussões e reflexões aqui realizadas nos remetem a um enfoque de trabalho pedagógico por meio das ações cotidianas - sobretudo porque compreendemos currículo como prática e como enredamento - pois é nelas que encontramos o sentido da pertença social e do interrelacionamento entre as pessoas através das necessidades de articulações no mundo da vida, acarretando na criação de novas formas de pensar a educação e a contemporaneidade (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009). Sugere-se, pois, a vinculação de outras práticas, conhecimentos e abordagens próprias do processo educativo, agregando-se a ação criativa que amplia, por sua vez, as possibilidades e produz sentido ao ato de *ensinaraprender*.

Daí é que reafirmamos a proposta de um currículo pensado como prática e como enredamento, um currículo criado imaginado em meio às conexões e tramas das relações estabelecidas nos cotidianos no/do/com/o espaço vivido. E com isso, não estou dizendo que os currículos previstos, oficiais devam ser negligenciados ou que estes são desnecessários, mas estou chamando atenção para uma necessidade eminente de considerar a dialética da

realidade, sua complexidade, movimento assim como as diversidades produzidas pelos *praticantespensantes* no/do/com/o cotidiano. Deste modo, ao discutir possíveis relações existentes entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de *sentidosproduçõesignificações* dos atores sociais, reveladas pelas RSE, articuladas nas práticas cotidianas na escola, nos auxilia a pensar com balé do lugar, enredado com as dinâmicas sociais, ao tempo que também é entrelaçado, dentro da escola, com o currículo praticado e o cotidiano. Sendo assim, aposto na ideia de currículo como expressão da vida cotidiana.

Neste sentido se constitui a tese que vem sendo delineada ao longo deste estudo, em que defendo a escola pública como espaço de produção e de construção de políticas de currículo, onde as práticas sociais, esboçadas pelas representações sociais do espaço nos fornecem conhecimentos práticos, como elementos do senso comum que dialogam com os conhecimentos escolares e incidem nas práticas pedagógicas de professores, reinventando, cotidianamente, os currículos prescritos.

6. ARREIMATE EM TOM DE INTERROGAÇÕES

Com pedaços de mim eu monto um ser atônito.

(Poema I do “Livro Sobre Nada”, de Manoel de Barros, 1996, p. 37)

A poesia está guardada nas palavras — é tudo que
eu sei.

Meu fado é o de não saber quase tudo.

Sobre o nada eu tenho profundidades. [...].

Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.

Para mim poderoso é aquele que descobre as
insignificâncias (do mundo e as nossas).

Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.

Fiquei emocionado e chorei.

Sou fraco para elogios.

(Poema. “Tratado Geral das Grandezas do ínfimo”, de Manoel de Barros, 2010, p. 403)

Estar atônito, segundo o dicionário, é uma característica de quem está espantado, estupefato ou admirado. Particularmente, peço licença à língua portuguesa para dar outro sentido a esta palavra, retomando o que em outro momento desta tese, chamei de inquietação. Esta, por sua vez, é o princípio de toda pesquisa, de todo pesquisador, pois devemos estar atentos e porque não, atônitos com o que nos inquieta para investir quatro anos de nossa vida e nos debruçar com um dado objeto de estudo buscando conhecê-lo a ponto de por isso, ser chamado de “Doutor”.

Vejo com certa naturalidade que as questões que se apresentam como questões de pesquisa estejam vinculadas à nossa própria história de vida, às nossas experimentações, pois ninguém pesquisa o que desconhece, mas algo que lhe é familiar, e ainda assim, desconhecido. É como sugere o texto 'Observando o Familiar', onde Gilberto Velho (1981, p. 132), afirma que o que nos parece familiar precisa ser relativizado ao se constituir num objeto de investigação para que possamos "[...] perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas".

Ao realizar esta reflexão e lendo mais uma poesia de Manoel de Barros (2010, p. 330), em seu 'Livro Sobre Nada', me deparei com outro poema que chamou minha atenção e do qual extraí alguns excertos em que o poeta faz referência a um “Doutor”:

O pai morava no fim de um lugar. Aqui é lacuna de gente — ele falou: Só quase que tem bicho andorinha e árvore. Um dia apareceu por lá um doutor formado: cheio de suspensórios e ademanes. [...] A gente brincava com terra. O doutor apareceu. Disse: Precisam de tomar anquilostomina. Perto de nós sempre havia uma espera de rolinhas. O doutor espantou as rolinhas. À mesa o doutor perorou: Vocês é que são felizes porque moram neste Empíreo. Meu pai cuspiu o *empíreo* de lado. O doutor falava bobagens conspícuas. [...] A gente falava bobagens de a brinca, mas o doutor falava de à vera.

Como fala difícil este Doutor! Seria esta uma prerrogativa? Para ser um Doutor, no meu caso Doutora, tenho que mostrar ser uma pessoa muito instruída? Precisarei ter gestos e vocabulários adequados, me afastar das coisas simples? Me encaixar num determinado padrão, demonstrar saber tudo? Nossa como isso me assusta... Até porque como diz o poema de Manoel de Barros (2010), que a esta altura já chamo de ‘Mano’, “*meu fado é o de não saber quase tudo*”, com o agravante de gostar das insignificâncias, pois acredito que nelas está o que interessa. E eu digo isso à vera, sobretudo porque já estou chegando ao final do trabalho e daqui a pouco sairei da condição de doutoranda para a de uma Doutora cheia de dúvidas, de incertezas e interrogações!

E é com este sentimento de incompletude, de apreço pelas coisas simples, que nas considerações finais, continuo buscando pensar a partir da poesia, com as coisas da pesquisa, suas lacunas, contribuições e potencialidades que de certa forma traduzem também os progressos que tive como pesquisadora, nesta caminhada. Não posso deixar de sinalizar o quão transitório é o desfecho desta construção de pesquisa, que reflete uma dada conjuntura que, por sua vez, pode, ao longo do tempo, ser modificada. Portanto, estamos falando de inacabamento que suscita por meio de sua constante problematização, outros questionamentos.

Ao escrever este arremate, busco retomar brevemente, alguns aspectos do trabalho e lembro que nestes quatro anos de formação (na minha conta são mais!), me propus a problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, construídas por alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I, e suas implicações no *fazerpensar* compartilhado nas práticas pedagógicas dos *praticantepensantes* da escola. Foram *idasvindas, desapegosapegos, conquistasperdas* em que tive a oportunidade de ampliar minhas redes de conhecimentos, compartilhar, ressignificar deixando emergir as *dúvidascertezas, encontrosdesencontros, afetosdesafetos* entre outros, que talvez não consiga nominar neste momento. Destaco a reflexão tributária deste, que foi um processo formativo no qual fui juntamente com meus pares e alunos, protagonistas ou como gosto de dizer, *praticantepensantes* com a pesquisa.

As questões norteadoras que conduziram o trabalho de pesquisa, versaram sobre os conhecimentos do senso comum presentes nas RS do espaço vivido, construídas nas práticas sociais de alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I e sobre as relações possíveis de serem tecidas entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de *sentidosproduçõessignificações* dos atores sociais. Para tanto, no presente estudo, realizei o que chamei de percursos metodológicos, num total de três percursos que envolveram dispositivos variados de pesquisa.

O primeiro percurso serviu para caracterizar a estrutura das representações sociais através da apreensão do núcleo central das representações, que evidencia, juntamente com os outros dispositivos, a estrutura cognitiva das representações sociais construídas pelos alunos, acerca do espaço vivido do bairro da Engomadeira. As narrativas das crianças e jovens auxiliaram na compreensão de uma possível organização processual e cognitiva das representações sociais do espaço vivido, levando-se em consideração os processos de objetivação e ancoragem. Agregou-se a isso, a construção dos mapas afetivos que revelaram

os sentimentos e qualidades atribuídas ao espaço do bairro, pelos alunos *praticantespensantes* com a pesquisa.

As palavras evocadas pelos alunos, através da evocação livre, hierarquização de itens e suas narrativas, nos sugere um conjunto de elementos topofílicos como solidariedade, histórias, moradias, vizinhos e família; mas também topofóbicos, como violência, movimento e tráfico, contendo elementos afetivos e sociais. Estes elementos constitutivos do núcleo central das representações, por sua vez, além de manter uma relação de conexidade com os demais elementos intermediários e periféricos da RSE, formando uma rede, também mantiveram relação com as metáforas emergidas nos mapas afetivos produzidos pelos alunos.

Os mapas afetivos traduziram a expressão dos afetos das crianças e jovens, com relação ao espaço vivido. Desenhos e metáforas se apresentaram como expressões das emoções, de onde emergiram categorias que corroboraram com os elementos cognitivos, a saber: contraste, que revelou uma polarização, uma oposição; pertencimento, que diz respeito à identificação e aos vínculos com o lugar; agradabilidade, expressos nos sentimentos e qualidades positivos em relação ao bairro; destruição, relativo às questões pouco agradáveis do espaço vivido; atração, relativo aos pontos fortes; insegurança referente aos vínculos sociais negativos. Todos estes elementos integram uma construção *afetivocognitiva* reveladora dos vínculos sociais existentes. Desta forma, as metáforas apontadas como a do contraste, da cidadezinha, do formigueiro, da montanha russa e do conflito, traduziram uma cartografia afetiva dos alunos em relação ao bairro da Engomadeira, objeto social da representação.

O segundo percurso metodológico foi composto pelas narrativas das professoras e os relatos produzidos e compartilhados no grupo focal. Estes relatos e narrativas, acreditamos serem tributárias de suas experiências e vivências docentes com o espaço escolar. Foram aproveitados 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, onde foram utilizados os desenhos dos alunos, seus mapas afetivos, como disparador da discussão. Os questionamentos feitos ao grupo de professoras foram acerca do "como" as experiências e vivências dos alunos, entendidos como saberes situados no senso comum, estão presentes na escola, além de abordar sobre a influência do espaço vivido dentro da escola, nas aulas. Isso desencadeou uma discussão que apresentou grande riqueza em sua produção.

As informações produzidas com a pesquisa foram comentados no terceiro percurso metodológico, onde propus uma sobreposição das informações que corroboram com o entendimento da existência e da tessitura de redes de conhecimentos. Neste sentido, parece correto dizer que os alunos não se despem do que aprendem nos espaços de vivência, sugerindo a necessidade de reelaboração e transformação destes conhecimentos do senso comum, uma vez que numa sala de aula, emergem assuntos de natureza muito variada justamente por estarem atrelados a diversos espaços, mas, sobretudo, ao espaço vivido que é o bairro. Estas afirmativas estão consoantes à propositiva desta tese, quando afirmo que a escola é um espaço de produção e que espaço vivido contém aspectos do cotidiano experienciados pelos sujeitos, em suas práticas sociais diárias, que possibilitam a construção de um tipo de conhecimento.

É importante ressaltar que não cabe, neste trabalho, tecer comentários sobre a utilização ou não utilização destes conhecimentos do senso comum, mas reconhecer que estes estão presentes na escola. E ainda que existam algumas práticas pedagógicas que negligenciam esses conhecimentos construídos informalmente pelos alunos, esta modalidade de conhecimentos práticos ressoa nas práticas pedagógicas de professoras das escolas públicas a partir da produção e construção cotidiana dos currículos, pensados como redes de conhecimentos, que se constroem e se ampliam cotidianamente. Sugere-se, então, que as representações socioespaciais dos alunos sejam valorizadas no processo de ensino e aprendizagem. As representações socioespaciais construídas e compartilhadas pelo grupo de alunos, além das narrativas das professoras permitiram a realização de uma reflexão acerca da tríade espaço vivido, RS e currículo praticado transversalizadas pela ideia de cotidiano. Este imbricamento parece estar evidente nas dinâmicas de relações estabelecidas entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos escolares expressos conjuntamente nos currículos praticados por professoras e alunos.

A partir dos resultados encontrados na imbricação entre a minha postura epistemológica, dos percursos metodológicos e das bases teóricas, entendo a escola pública como espaço de produção, onde as práticas sociais e as relações interpessoais estabelecem políticas de diversos tipos, dentre elas, de currículos. Nesses, estão incluídos os conhecimentos práticos, tributários das experiências e vivências dos atores sociais no espaço vivido do bairro, reveladas nas RSE, fornecendo elementos do senso comum ao espaço escolar. Estes conhecimentos práticos dialogam com os conhecimentos escolares e incidem

nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de forma imprevisível, num movimento de permanente (re)invenção dos currículos prescritos.

Ao realizar esta breve retomada dos percursos metodológicos, destaco alguns aspectos através dos quais apresento os inacabamentos e as potencialidades deste estudo, a saber: políticos, estéticos, éticos, epistemológicos e pedagógicos. Com relação aos aspectos **políticos** não posso deixar de mencionar que vivemos um momento cauteloso da história brasileira, tempos de preconceito, de limitação intelectual, de tentativa de destruição de livros, tempos em que funcionário público é chamado de parasita, em que as esferas governamentais, senão todas, em sua maioria, parecem compactuar com decisões perversas que envolvem a retirada de direitos, a imposição de uma lógica opressora, a negação da história, o afastamento do pensamento crítico, entre outros, fazendo um caminho contrário, que nos distancia da solidariedade, do pluralismo de ideias, da justiça social etc. E isso envolve a desqualificação das instituições públicas e de seus profissionais.

Li outro dia, no *facebook*, uma postagem de autoria desconhecida, que dizia o seguinte: "*não permita que difamem a escola pública. Ela é um espaço de aprendizado, resistência e esperança para a maioria da população brasileira. Defenda o ensino público gratuito e de qualidade*". Assim, ao propor um trabalho que afirma ser a escola um espaço de produção, enalteço o que ali se passa, reconheço o trabalho realizado por professores e professoras que constantemente constroem a educação pública em nosso país, em condições bastante adversas. Ataques à educação pública integram um projeto de governo que precisa ser combatido, urgentemente. Digo isso, pois me veio também à lembrança que algumas vezes durante a apresentação deste trabalho aos colegas da própria Universidade ou mesmo em eventos, ouvi "*mas não podemos afirmar que está tudo bem com a escola pública*". Ressalto que nunca foi esta a minha pretensão. No entanto, enfatizo e reitero a necessidade de destacar a escola como espaço de produção, uma vez que entendo e defendo como os interlocutores escolhidos para dialogar na tese, de que não somos meros consumidores do que nos é ofertado. Somos usuários, e como tal, damos vida, subvertemos o que nos é imposto como uma forma de resistir e lutar.

Ainda na dimensão política, reitera-se 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. Com isso, nos dedicamos ou voltamos nossa atenção ao jogo de táticas silenciosas e sutis que são esboçadas no cotidiano escolar, o que faz com que se veja pluralidade onde se supõe

uniformização. Desta forma, a partir das informações produzidas com a pesquisa, aponto alguns aspectos políticos tributários desta pesquisa, a saber: valorização do trabalho dos professores e professoras da escola pública; reconhecimento da importância dos saberes do senso comum como reflexo das várias histórias, vivências e experiências existentes no espaço escolar.

Em termos **estéticos**, esta tese subverte ou ao menos tenta subverter, ao dialogar com um poeta brasileiro que traduz as coisas simples da vida, como o faz Manoel de Barros em sua obra. A forma de uma escrita mais coloquial, sensível, dentro de um modelo acadêmico que insiste em se impor, também é tomada como uma contribuição, pois se pode ter rigor acadêmico ainda que sua escrita seja poética, não convencional, tomando o padrão acadêmico vigente. Acredito que a pesquisa está para ser lida, entendida, divulgada numa linguagem que se aproxime ao máximo do homem comum, ordinário. Esta foi uma maneira de literaturizar a ciência, mas não apenas isso. Compor o estudo com os poemas, auxilia na atribuição de um sentido maior para a problemática, um sentido que nos leva à nossas próprias redes de *sentidoproduçõessignificações*, nos fazendo pensar de forma leve, mas não menos comprometida, com as coisas da vida e da pesquisa.

O aspecto **ético** está consoante ao caráter *políticoestético* destas contribuições, reiterando a ideia da escola pública como espaço de produção. A ética a qual me refiro, não faz juízo de valor, não polariza, partindo da ideia condizente com uma postura diferente diante do mundo, desarticulando, desta forma, um suposto sistema de julgamento e admitindo uma potência nas diferenças que são inerentes dos seres humanos. Neste sentido, é neste processo de reconhecimento da diferença que o modo de vida ético se mostra. Isto reafirma um dinamismo que acreditamos, ser característico de um currículo pensado como redes de conhecimentos. Deste modo, se reconheço a existência dessas redes, reconheço também o seu movimento que está presente no processo de aprendizagem e que, por sua vez, (re)afirma o pluralismo - cada rede de conhecimento é uma ética, que resulta na convivência com o diferente.

Na dimensão **epistemológica**, destaco a realização de uma metodologia não convencional, baseada em múltiplos instrumentos e construída com os *pratiocantespensantes* com a pesquisa. Metodologia e teoria não tomadas a *priori*, mas baseadas nas tessituras apontadas pelas múltiplas relações que compõem o cotidiano. Vale dizer também que considerei a teoria e metodologia como limites uma vez que entendo que as informações coletadas e produzidas se aplicam a uma realidade específica, com parâmetros locais em que

cada contexto produz, em *espaçotempos* diferentes, seus currículos praticados. Desta forma admito a necessidade de reinventar, recriar movimentos já existentes. Significa dizer que cada escola, cada grupo de professores e professoras, alunos e comunidades tem suas questões particularizadas. Narrativas, relatos, desenhos, palavras. Tudo isso utilizado como dispositivos para se aproximar das *nuances* subversivas do cotidiano sem a garantia de apreendê-las por completo, mas apostando que conseguimos, ao menos, nos aproximar, reconhecendo a sua dinâmica.

Menciono também, dentro do aspecto epistemológico, a tentativa de se estabelecer uma relação entre a Teoria das RS e os Estudos do Currículo e Cotidiano Escolar. Por ser uma teoria do senso comum e uma modalidade de conhecimento prático, as RS são construções de atores sociais, contextualizadas, resultantes das condições em que surgem e circulam. Ou seja, por ser uma construção cognitiva, afetiva, determinado num dado *tempoespaço*, está permanentemente suscetível a mudanças. Esta imprevisibilidade, está consoante à ideia de cotidiano como subversão. Assim, este estudo corrobora, acredito, com o entendimento da relação existente entre as RSE, as práticas sociais e o próprio cotidiano, que fornece elementos para composição de um currículo não previsto, sobretudo quando consideramos as relações estabelecidas pelos usuários a partir de elementos simbólicos, espaciais, históricos e culturais do lugar, revelando a estruturação do espaço, a construção de uma identidade e do conhecimento que se dá por diferentes vias. Destaco, pois, o como diferentes teorias podem dialogar entre si, reconhecendo as limitações teóricas existentes.

Ainda no aspecto epistemológico, as informações produzidas com a pesquisa fomentam uma discussão muito cara à área da educação, que é a relação entre os diferentes tipos de conhecimento no processo de *aprendizagemensino* buscando o estabelecimento de uma relação entre os saberes do senso comum e o conhecimento escolar e reiterando uma discussão em torno de um referencial *teóricometodológico* no campo do currículo. Do mesmo modo, corrobora e pretende avançar nas discussões realizadas no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), que investe na ideia de sustentabilidade na educação. Isto implica a universalidade da escola, equidade, integralidade de oferta da educação básica, requisitos fundamentais para um projeto de educação que considere a identidade, a memória, a articulação entre educação e processo social, entre outros (GIPRES, 2020). Assim, entendo que o exercício dialógico, imprevisível e colaborativo que marca esta tese, enriquece as discussões realizadas neste Grupo de Pesquisa ao propor uma formulação do espaço vivido como eixo articulador do currículo não oficial, mantendo,

inclusive aproximações com questões interdisciplinares. Neste ponto apresento o que entendo serem as potencialidades deste trabalho, no âmbito pedagógico.

Quanto aos aspectos **pedagógicos**, aponto como contribuição, o fato de que nós profissionais que atuamos nas escolas, estamos frequentemente voltados para o currículo oficial, prescrito, sobretudo em tempos de IDEB e outras avaliações externas. Desta forma, elegemos os assuntos, conteúdos a serem abordados julgando-os como mais ou menos relevantes (este juízo de valor está na contramão do entendemos como aspecto ético); ou que tais e tais áreas devem ser mais privilegiadas em detrimento de outras. Geralmente esta escolha está atrelada à compra de pacotes educacionais, à aquisição de livros específicos, à contratação de determinada editora ou consultoria pedagógica, entre outros, que indicam a tentativa de uniformização da educação pública por meio da padronização curricular, numa vertente mercadológica da educação.

E o que isso significa? Significa um engessamento, uma limitação, o que não é compatível com a ideia de currículos em rede, não hegemônicos e de natureza subversiva, que aposta na vida cotidiana, na construção de significações, sentidos, produções que estão para além do que pode ser associado, previsto e compartilhado pelos diferentes usuários, justamente porque cada um fará a relação a partir de suas vivências e experiências com o espaço vivido e outras referências. Assim, se reconhecemos a existência de um currículo vivo, dinâmico, insistente, no sentido de que ele emerge a todo instante no espaço escolar, a contribuição deste estudo está em repensar a nossa proposta curricular, e isso parece uma necessidade latente, considerando as redes de *sentidoproduçãosignificação* estabelecidas pelos alunos. Sim, porque se o conhecimento do senso comum emerge, ele precisa ser considerado. Ou seja, se apostamos nos processos inventivos, vamos (re)inventar os currículos das escolas considerando também este saber genuíno e não menos importante, que é o saber do senso comum.

Ainda em termos pedagógicos, podemos pensar na contextualidade do conhecimento expresso na Proposta Pedagógica da Escola. Ressalto que não se trata de prescrever o conhecimento do senso comum nem engessá-lo até porque isso não seria possível, pois, como já mencionado em outro momento desta tese, a cada instante aprendemos coisas novas, vemos algo que nos inquieta, assistimos a um filme, conversamos com alguém, frequentamos a praça, a igreja, andamos pelo bairro e estas práticas nos remetem a coisas novas, inesperadas. Logo, trata-se de garantir que estes conhecimentos estejam expressos em documentos que retratam a identidade escolar. Também faz parte desta contextualidade, a estruturação de

Projetos Escolares com o viés identitário, a partir de problemáticas emergidas em conversas informais com os alunos. A ideia é que a sala de aula e a escola se constituam em um espaço de diálogo, um espaço em que a valorização dos saberes possa contribuir para a melhoria das práticas educativas voltadas para uma dada comunidade, incluindo-se, neste processo, uma potencialidade à mobilização em torno de elementos históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais locais traduzidos nos saberes do senso comum, que são mediadores de processos, que podem, como potência, ser reificados.

Ainda na dimensão pedagógica, a contribuição deste estudo remete ao fato de que a discussão aqui fomentada contribui 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 para a construção de um sentimento de pertencimento, identidade com o lugar, sua significação, enaltecendo o protagonismo e envolvimento dos atores sociais, *praticantespensantes* com os cotidianos, em seu próprio processo formativo. Sinalizo, ainda, como uma das potencialidades deste estudo, e sua conseqüente 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.

Para além das contribuições do trabalho, expressas nos diversos aspectos já mencionados: político, ético, epistemológico, estético e pedagógico, a formulação da Tese apresenta contribuições e desdobramentos possíveis de serem propostos, especificamente quando nos reportamos ao último aspecto mencionado. Neste sentido, no âmbito pedagógico é possível sinalizar algumas implicações que incidem diretamente na prática pedagógica desenvolvida na e pela escola. Neste sentido, podemos citar:

- A necessidade de retomar os objetivos elencados pela escola, traduzidos nos conteúdos trabalhados e nas expectativas de aprendizagens;
- Revisão dos encaminhamentos das atividades propostas, enfocando diferentes alternativas e possibilidades;
- Elaboração de materiais autorais, que possibilitem contextos de aprendizagem mais significativos, através de instrumentos de compreensão da realidade e do entendimento das relações políticas, culturais e sociais, mais amplas;

- Reflexão sobre a prática do planejamento que oriente o trabalho em sala, mas que não seja uma propositiva engessada;
- Subsídio à discussão de temas a serem trabalhados pela escola em seus projetos, revelando, cada vez mais, a identidade da escola;
- Necessidade de um melhor conhecimento da comunidade, valores e crenças do grupo social na qual a escola está inserida;
- Problematização e análise das questões sociais, dos saberes práticos elaborados e estruturados socialmente, com a ressalva de que é função da escola ultrapassar os limites da “cultura” da comunidade, considerando os limites das explicações lógicas;
- Inserção, na proposta da escola, de conteúdos de valor social atentando para a seleção e o tratamento dados a estes conteúdos, atuando em níveis de interlocução coletiva

Desta forma, a Tese se materializa e se desdobra, sobretudo quando consideramos os aspectos do *aprenderensinar* que se vinculam à prática cotidiana, assumindo a postura de um processo reflexivo e crítico na/da/com/a prática educativa. A escola, assim, pode assumir-se como espaço social de construção de significados. Insisto que cada escola encontra uma realidade, uma trama, um conjunto de circunstâncias, de pessoas e situações com as quais deverá estabelecer uma vinculação de forma a integrar estes conteúdos tributários dos conhecimentos práticos, ao trabalho desenvolvido, consolidando os conhecimentos como meios para que se possa desenvolver, usufruir e produzir bens culturais, sociais e políticos.

Entendo que a escola e seu projeto de educação precisa cultivar novas utopias, sonhos, desejos, agregando à sua função social original - transmissão do conhecimento, questões como socialização, valorização das histórias de vida dos integrantes dos grupos sociais por ela atendidos, a convivência entre os diferentes, e as identidades culturais presentes em seu entorno, entre outros. Para tanto, é necessário superar uma abordagem centrada nos conteúdos escolares convencionais, que, de certa forma, perpassa a questão das práticas pedagógicas dos professores e o currículo praticado e prescrito, na mobilização emergencial dos conhecimentos do senso comum dos sujeitos e o conhecimento pedagógico, no espaço escolar, como apontado nesta tese, apresentando outras alternativas para além do que delimita e homogeneiza, em prol da criatividade e novas formas de fazer educação, numa lógica instituinte. Desta maneira, a suposta crise da escola (mencionada no início desta tese) e, por conseguinte, da educação, gera condições e necessidades de mudanças qualitativas e substanciais aos processos pedagógicos.

O fato é que o debate em torno de uma prática curricular escolar que pressupõe uma articulação entre o ensino formal e o contexto onde o aluno está inserido abre a possibilidade de se pensar com as práticas cotidianas no espaço vivido, com as produções do lugar, e na escola, o que implica repensar o papel dos atores sociais na trama social que a constitui, enquanto instituição. E, neste 'movimento', a escola destaca-se como local privilegiado do discurso plural, de produção de agentes, projetos e conhecimentos alternativos e subjetividades de resistência.

Logo, algumas questões devem ser postas a fim de se fazer avançar o conhecimento científico sobre o pensar, sentir e agir nos espaços vividos dentro e fora da escola. O que se propõe, desta forma, é a superação de uma visão homogeneizante, onde a experiência e a produção social dos espaços sejam a base para outras significações. Assim é que consideramos a influência das experiências, de ideais e de conhecimentos, subjetivamente enraizados no espaço vivido, em que, por meio de um conjunto de elementos que vincula objetos de aprendizagem, recursos e instrumentos didáticos além das práticas pedagógicas, como agentes do processo de *aprendizagem ensino*, estes conhecimentos práticos, do senso comum podem ser reelaborados e transformados em conhecimento escolar.

Portanto, “estas são nuances” abordadas por mim como pesquisadora. Certamente em outro contexto, com outra pesquisa ou até mesmo alguém que se dedique a pensar a partir do que consta nesta tese, poderão surgir outras questões não abordadas por mim ou que eu não tenha tido a sensibilidade de perceber. Foi com este entendimento que apresentei o que penso ser as contribuições deste estudo. Algumas lacunas se impõem e são esboçadas na forma de questionamentos referentes ao âmbito pedagógico: qual uso é feito dos conhecimentos do senso comum? Como eles são aproveitados, reificados dentro da escola, nas aulas, pelos professores? Ou ainda, o que é feito com esses conhecimentos que emergem do/com/o cotidiano, nas salas de aula? Como cada contexto pode agir interdisciplinarmente? Poderíamos sugerir pistas pedagógicas neste sentido? Como estas representações são incorporadas na produção dos currículos, por alunos e professores? Todo o conhecimento do senso comum pode e deve ser explorado dentro da escola? Até que ponto as redes de *sentidos produções e significações* atribuídos pelos alunos, ultrapassa o academicismo dos currículos prescritos? Particularmente, como pesquisadora, pretendo avançar em uma maior reflexão acerca dos aspectos do currículo e do cotidiano escolar, me aprofundar no contexto subversivo da escola pública e sua produção.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. *In* Moreira, A. S. P. e Oliveira, D. C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia, AB, 1998.

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar *In* **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. nº 23 p. 62-74.

_____. 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

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In* ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano escolar: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 13-38.

_____. Sobre movimentos das Pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In* **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

_____. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. Sobre movimentos das Pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In* **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 53-62, 2001. Editora da UFPR.

_____. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In* FERRAÇO, Carlos Eduardo; TAVEIRA, Eleonora Barrêto; MACEDO, Elizabeth; AZEVEDO, Joanir Gomes de; MANHÃES. Luiz Carlos Siqueira; LEITE, Siomara Borba. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 39-48.

_____. Passos e Descompassos do fazer pedagógico. *In* GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidiano**. Textos selecionados de Nilda Alves. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 85-101.

_____. Trajetórias e redes de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano - duas experiências. *In* **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, n 2, 2001, p. 1-37. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da Escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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 (organizadoras). **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.

ALVES, Mariana Gaio; VARELA, Teresa. Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *In* **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 25, n.º. 2, Braga, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt>>. Acesso em 18 de setembro de 2018.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **A etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *In* **Revista Múltiplas Leituras**. São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

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

ANDRÉ, Y. Lire et dire l'espace: l'utilisation des représentations pour un apprentissage à la lecture et à la maîtrise de l'espace. *In* GUÉRIN, J.P. (Dir.) **Représenter e l'espace: l'imaginaire spatiale à l'école**. Paris: Anthropos-economica, 1989. p. 125-140.

ANDRÉ, Y.; BAILLY, A. Pour une géographie des représentations. *In* GUÉRIN, J-P (Org.), **Représenter e l'espace: l'imaginaire spatiale à l'école**. Paris: Anthropos-economica, 1989. p.9-28.

ANPed. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupos de Trabalho. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 15 de maio de 2016.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARISTÓTELES. **Da alma (de Anima)**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BAILLY, A. et al. **Géographie régionale et représentations**. Paris: Anthropos-economica, 1995.

BALANÇO GERAL. Clima tenso no bairro da Engomadeira. 2017. Disponível em <<http://noticias.r7.com>>. Acesso em 21 de agosto de 2019.

BALANDIER, G. **Essai d'identification du quotidien.** Cahiers Internationaux de sociologie, vol. LXXIV, Paris: Puf, 1983. p. 5-12.

BARABÁSI, Abert-László. **Linked** - A nova ciência dos *networks*: como tudo está conectado a tudo e o que isso significa para os negócios, relações sociais e ciências. Prefácio de Ricardo Borgatti Netto. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Leopardo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In PINTO, Manuel da Costa. **Antologia comentada da poesia brasileira do século 21.** São Paulo: Publifolha, 2006. p. 73-74.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2010.

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.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocenologia e a cena baiana:** textos reunidos. Prefácio de Michel Maffesoli. Salvador: P& A Gráfica e Editora, 2009.

BLUMER, Herbert. **Symbolic interactionism.** New Jersey: Prentice-Hall, Inc.; Englewood Cliffs, 1969.

BOFF, Leonardo. **Todo ponto de vista é a vista de um ponto.** 2007. Disponível em <<http://recantodasletras.com.br>>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à Teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

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 ville du nord-est du Brésil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Quebec em Montreal, Montreal (Canadá), 2004.

_____. Geografia Escolar: Qual é o seu problema? In **Revista Caminhos da Geografia.** p. 123-133, jun 2006.

_____. Representações sociais do espaço e ensino de Geografia *In* BOMFIM, Natanael Reis; ROCHA, Lurdes Bertol (Orgs.). **As representações na Geografia**. Ilhéus/BA: Editus, 2012. p. 39-62.

_____. Campos e abordagens da pesquisa em representações e educação: desafios e perspectivas na Universidade do Estado da Bahia. *In* **Gestão, Territórios e Redes: A formação dos Profissionais da Educação**. Organizado pelo grupo de pesquisa EdUReg - GESTEC - UNEB. 2016.

BOMFIM, Natanael Reis e GARRIDO Walter Von Czékus Pesquisa Solidária e Colaborativa em Educação. *In* **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº 78 - jan./abr. 2019.

BOMFIM, Natanael Reis e CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira. Representações Sociais do Espaço e Ensino da Geografia. *In* **Caminhos de Geografia** Uberlândia v. 17, n. 58 Set/2016 p.18–31.

BOMFIM, Natanael Reis; ROCHA, Lurdes Bertol (Orgs.). **As representações na Geografia**. Ilhéus/BA: Editus, 2012.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. Ceará. Editora da Universidade Federal do Ceará: 2010. 238 p.

BORGATTI NETO, Ricardo. Prefácio. *In* BARABÁSI, Albert-Lászlo. **Linked** - A nova ciência dos networks: como tudo está conectado a tudo e o que isso significa para os negócios, relações sociais e ciências. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Leopardo, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense (Coleção primeiros Passos), 2007.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, História e Geografia. Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. 3 ed. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica 2017. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em 14 de julho de 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação e Cultura. Brasília/DF. 2014-2024. Disponível em <pne.mec.gov.br>. Acesso em 14 de maio de 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U. 23/12/1996. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 14 de maio de 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 14 de junho de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 14 de junho de 2019.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do Mundo.** São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTRO, Iná Elias de. Prefácio. *In* MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 7.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano. 2. Morar, cozinhar.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. *In* FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira. **Entre Ruas e Ladeiras, Engomadeira sou EU!** Representações Socioespaciais de professores sobre o bairro. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2016. 137 p.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: Conceitos e Paradigmas - Apontamentos Preliminares. *In* **Revista GEOMAE - Geografia, Meio Ambiente e Ensino.** Vol. 01, Nº 02, 2º SEM/2010.

COULON, Alain. **Ethnométhodologie et education.** Paris: PUF, 1995.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sociocultural. In DAYRELL, Juarez Tarcísio. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1996.

DENIS, M. **Image et cognition** CNRS (Centre d'Études de Psychologie Cognitive - Université de Paris - Sud - Orsay) Presse Universitaire de Franca, 1989.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. Introdução: Rizoma. 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.

DE VOLTA PARA O FUTURO. Filme Ficção Científica. Direção de Robert Zemeckis. 1985.

DOISE, Willem. Les représentations sociales. In GHIGLIONE, R.; BONET, C.; RICHARD, J. F. (Eds.). **Traité de psychologie cognitive**, Paris: Dunod, 1990. p. 111-174.

DUARTE, Cristiane Rose; BRASILEIRO, Alice, SANTANA Ethel P.; PAULA, Kátia de; VIEIRA, Mariana; UGLIONE, Paula. Projeto e Metáfora: explorando ferramentas de análise do espaço construído. **Anais do II Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura - PROJETAR 2005 - Rio de Janeiro/RJ**. Disponível em <<http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br>> Acesso em 16 de agosto de 2018.

EFEITO BORBOLETA. Filme Ficção Científica. Direção de Eric Bress e Mackye Gruber. 2004.

ELIAS, Norbet. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1986.

FARR, Robert M.. **As raízes da Psicologia Social Moderna**. 2 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

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.

_____. Currículos, Cotidianos e Culturas em Narrativas e Imagens. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.138-148, Setembro de 2011 a março de 2012.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de 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).

_____. **COTIDIANO ESCOLAR E CURRÍCULOS REAIS:** sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br>>. Acesso em 10 de janeiro 2020.

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. 2008. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br>>. Acesso em 23 de junho de 2016.

FIALHO, Nádia Hage. A missão da Universidade. *In Revista da FAEEBA*, Salvador: v. 7, n. 10, p. 25-42, jul./dez., 1998.

FLAMENT, Claude. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. *In* ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations.** Paris: PUF, 1994. p. 37-57.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARAEIS, Vitor Hugo. Educação Patrimonial: práticas alternativas, memórias, identidades e representações. *In Textura.* Canoas. n. 11. Janeiro/Junho, 2005. p. 27-36.

GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology.** New Jersey: Prentice-Hall, Inc.; Englewood Cliffs, 1967.

GARCIA, Alexandre; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Fazendopensando práticasteorias* educativas nos/dos/os cotidianos *In* GARCIA, Alexandre; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Nilda Alves: praticantespensantes de cotidianos.** 1 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015. p. 13-35.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos.** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

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

GATTI, Bernadete Angelina. **Pesquisa em ação**: produção de conhecimentos e produção de sentidos como desafio. Fundação Carlos Chagas. Publ.: **ANAIS** – Seminário: Pesquisa e Pós-Graduação – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2008.

GIARD, Luce. Momentos e lugares. *In* CERTEAU, Michel de.; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 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.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000. 2 ed. rev. Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação de Professor.

GILLY, M.. “Psicosociología de la educación”. *In* Moscovici, S. et alii. *Psicología social: psicología social y problemas sociales*. 4 ed. Barcelona, Paidós (Cognición y Desarrollo Humano), 1989.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GONÇALVES, Antônio Custódio. Os bairros urbanos como lugares de práticas sociais. *In* **Revista da Faculdade de Letras – Geografia**. I Série. Vol. 1. Porto, 1988, p. 15-31. Acesso em 12 de agosto de 2016.

GONZAGUINHA. **Caminhos do Coração**. Álbum Caminhos do Coração, 1982.

GOUVEIA, Anneza Tourinho de Almeida. **Um olhar sobre o bairro: aspectos do cabula e suas relações com a cidade de Salvador**. Dissertação. Mestrado em geografia. Universidade Federal da Bahia, 2010. 158 fls.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GUÉRIN, J.-P. Introduction au colloque les représentations en actes. *In* GUÉRIN, J-P e GUMUCHIAN, G. (Org.). Actes du colloque 1985 de l’Institut de Géographie Alpine: **Les représentations en actes**. Grenoble: Université Scientifique et Médicale de Grenoble, 1985. p.5-8.

GUMUCHIAN, H. et al. Les représentations en géographie définitions, méthodes et outils. *In* J.-P. GUÉRIN, J-P. (Org.). **Représenter e l’espace: l’imaginaire spatiale à l’école**. Paris: Anthropos- economica, 1989. p. 29-42.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *In Cadernos Pagu* (5), 1995: p. 07-41.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

HERZLICH C. **Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale**. Paris: La Haye, Mouton, 1969.

HETKOWSKI, T. M. Prática Instituinte e Aprendizagem Colaborativa. *In Encontro Nacional sobre Hipertexto: desafios Linguísticos, Literários e Pedagógicos*. UPFE. Recife: CDROM, 2005.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Escolhas**: uma autobiografia intelectual. Rio de Janeiro: Carpe Diem; Língua Geral, 2009.

IBÁÑEZ, Gracia, T.. Representaciones sociales: teoría y método. *In IBÁÑEZ, Gracia, T. (coord.). Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, Sendai, 1988.

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: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **PNAD Contínua**. Educação 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em 27/07/2019.

INÁCIO, José Reginaldo; CANOAS, José Walter. **DOUTORADO**: contradições da originalidade na pesquisa. 2010. Disponível em <<https://slidex.tips>>. Acesso em 16 de março de 2016. p. 564-571.

INFORME BAIANO. Clima tenso após homicídio durante 'paredão' em Engomadeira. 2017. Disponível em <<http://informebaiano.com.br>>. Acesso em 21 de agosto de 2019.

JACQUINOT, Geneviève. **Image et pédagogie**. Analyse sémiologique du film à intention didactique. Paris: Puf, 1977.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. As representações sócio-espaciais da cidade. *In* DERYCKE, P.-H. (Org.). **Concepções de espaço**. Paris: Universidade de Paris, 1982. p. 145-177.

_____. A cidade e a memória *In* RIO, Vicente del; DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (orgs.), **Projeto de lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Coleção PROARQ. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002. p. 31-43.

_____. Réflexions sur le traitement de la notion de représentations sociales en psychologie sociale. **Communication Information**, 6,15-41, 1984.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. *In* JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1989. p. 17- 44.

JORNAL A TARDE. Engomadeira está na rota do tráfico internacional. 2015. Disponível em <<http://atarde.uol.com.br>>. Acesso em 21 de agosto de 2019.

JORNAL CORREIO. Bandidos atiram em helicóptero da PM na Engomadeira. Suspeito morre. 2019. Disponível em <<https://www.correio24horas.com.br>>. Acesso em 21 de agosto de 2019.

JUAN, S. **Les formes élémentaires de la vie quotidienne**. Paris: PUF, 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1980. Col. ‘Os Pensadores’. Trad. Valério Rodhen e U. Moosburger.

LANE, S. T. M.. Uso e abusos do conceito de representação social”. *In* SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo, Brasiliense, 1993.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, Organizações e Instituições**. Tradução de Henrique Augusto Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977.

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.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil *In* LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (organizadoras). **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.

LORENZ, Edward Norton. **The Essence of Chaos - USA**: University of Washington Press, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, L. B. **O que é construtivismo? Estudo de representações sociais com professores da cidade do Recife**. 240 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

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

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARQUES, Mário Osório. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In BIANCHETTI, L e MACHADO, Ana M. Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. In **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º 2, 1996, p. 73-98. Disponível em <<http://www.historia.uff.br>>. Acesso em 26 de junho de 2019.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a Manhã. A educação pela pedra. In **Poesias Completas**. Rio de Janeiro, Ed. Sabiá, 1968. p. 7-47.

MELLO, Guiomar Namó de. **Os 10 Maiores Problemas da Educação Básica no Brasil** (e suas possíveis soluções). Edição Fátima Ali. agosto de 2003. Disponível em <<http://acervo.novaescola.org.br/>> Acesso em 06 de janeiro de 2017.

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

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A Crise de Sentidos e Significados na Escola: a contribuição do olhar sociológico. In **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30 de maio de 2016.

MENDONÇA, Anderson Pereira; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Representações sociais e cognição social. In **Psicologia e Saber Social**, 3(2),191-206, 2014. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br>>. Acesso em 19 de agosto de 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1908-1961). **A Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOLINER, P.. O estudo experimental de processos representacionais. **Papers on Representations Social**, 3 , 118-122, 1994.

MORGAN, D.. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1977.

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

_____. **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.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sônia Fuhrman. Coleção Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Um diálogo com o campo das Representações Sociais *In* ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org.). **Representações Sociais e Educação: Letras imagéticas III**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 45-68.

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

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

_____. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. *In* **Momento - Revista Diálogos em Educação**. v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, M.; PAIS, M.; GÓIS, M; CABRITO, B. Caderno de Atividades. Sociologia 12 Ano, Lisboa, **Texto Editores**, 2008. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/106833251/Sociologia-e-o-Conhecimento-Da-Realidade-Social#scribd>>. Acesso em 12 de setembro de 2018.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2012.

_____. Cotidianos Aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. *In Momento*, v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2016.

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

OLIVEIRA, Mônica. **Operadores Booleanos**. Sistema de Biblioteca - PUC - RIO. Disponível em <<http://www.dbd.puc-rio.br>>. Acesso em 15 de maio de 2016.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Afetos Manifestos em Sala de Aula. *In Educere et Educare Revista de Educação*. Vol. 1 nº 2 jul./dez. 2006, p. 119-140.

PÁDUA, Letícia Carolina Teixeira. **A Geografia de Yi-Fu Tuan: essências e permanências**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. São Paulo: 2013. 125 p.

PAIS, José Machado. Nas Rotas do Quotidiano. *In Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 37. Junho, 1993, p. 105-115. disponível em <<http://www.ces.uc.pt>> Acesso em 23 de junho de 2017.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar – Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e Escola: a Obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.

PEREIRA, Mateus Henrique de Farias; SARTI, Flávia Medeiros. A Leitura entre Táticas e Estratégias? Consumo Cultural e Práticas Epistolares. *In História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 31 p. 195-217, Maio/Ago 2010. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em 16 de março de 2016.

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. 1 CD-ROM.

PIAGET, Jean. **La représentation du monde chez l'enfant**. France: PUF, 1928.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A imagem mental na criança: estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas**. Porto. Livraria Civilização, 1966.

PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2018. Disponível em <<http://br.undp.org>>. Acesso em 14 de julho de 2019.

PORTELA, Mugiany; CAVALCANTI, Lana. Contribuições para o ensino de cidade: observação de fotografias em livros didáticos de geografia. *In Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT)*, 2018, n.º 13 (junho). Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território, p. 337-361.

ROCHA, Samir Alexandre. Geografia Humanista: História, Conceitos e o uso da Paisagem Percebida como perspectiva de estudo. *In Revista RA'EGA*, o espaço geográfico em análise. Curitiba, Editora UFPR, n. 13, p. 19-27, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. Representações Sociais: Teoria e Pesquisa do Núcleo Central. *In Temas em Psicologia*. vol.4. n.º 3. Ribeirão Preto, dez. 2004. p. 19-33.

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

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. Dissertação. Programa de Pós-graduação Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2016. 111 p.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão da indolente**: contra o desperdício da experiência. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: HUCITEC, 1988.

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

SEAMON, David. Corpo-sujeito, rotinas espaço-temporais e danças do lugar. *In Geograficidade*, v.3, n. 2, inverno 2013.

SEIXAS, Raul. Ouro de Tolo. Álbum **Krig-ha, Bandolo!** *Philips Records*,1973.

SERPA, Angelo (org.) **Cidade Popular**. Trama de relações sócio-espaciais. Salvador: EDUFBA, 2007.

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

SILVA, Noêmia Félix da; SOUSA, Kátia Menezes de. O conceito de Dispositivo em Foucault: a emergência histórica do dispositivo do desenvolvimento sustentável e a construção das subjetividades. *In Scripta Uniandrade*, Curitiba, PR, v. 11, n. 1 (2013), p. 85-107.

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

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

SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SPINK, Mary Jane. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. *In Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.

SOARES, Magda. **Metamemória-Memórias**: travessias de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)Biografia, Histórias de vida e práticas de formação. *In NASCIMENTO*, Antônio Dias; HETOKOWSKI, Tânia Maria (orgs.) **Memória e Formação de Professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74

SOUZA, Carolina Gusmão; SOUZA, Talina Araújo; SANTOS, Fabiane Silva; MENEZES, Minéia Venturini. **As Principais Correntes do Pensamento Geográfico**: uma breve discussão da categoria de análise de Lugar. Centro Científico Conhecer, Goiânia, Enciclopédia Biosfera N.07, 2009. Disponível em <<http://www.conhecer.org.br>>. Acesso em 21 de novembro de 2016.

TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidad y Sociedad**. Buenos Aires: Losada, 1887.

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

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1980.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em <<http://unesco.org>>. Acesso em 21 de agosto de 2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2,8 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola no Brasil, afirma relatório do UNICEF. 2017. Disponível em <<http://nacoesunidas.org>>. Acesso em 31 de agosto de 2017.

VEIGA, Elba Guimarães; CASTRO, Cássio Marcelo Silva; OLIVEIRA, Anderson Gomes de; BULHÕES, Adalberto; SAMPAIO, Vitória Regia; FARIAS, Aline; CARDOSO, Carlos Henrique; AFONSO, Leonardo Dias. O processo de delimitação dos bairros de Salvador: relato de uma experiência. In **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**. Jan./abr, 2012. V. 1, n. 1, p. 131-147. Disponível em <<http://www.rigs.ufba.br>>. Acesso em 21 de agosto de 2016.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. In **Opinião Pública**. 2001, 2(1), 1-15

VELHO, GILBERTO. Observando o Familiar. In VELHO, GILBERTO. **Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 123-132.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In C. Guimelli (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. 1994. p. 233-254.

ZALUAR, Alba; RIBEIRO, Ana Paula Alves. Teoria da eficácia coletiva e violência. O paradoxo do subúrbio carioca. In **Novos estud. - CEBRAP**. n° 84. São Paulo, 2009. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 20 de maio de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
 Linha III: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável

Projeto de Pesquisa: Representações Sociais e Cotidiano Escolar: metáforas no/do/com/o espaço vivido e sua tessitura com o Currículo Praticado.

Pesquisadora Responsável: Silvia Letícia Costa Pereira Correia

EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS E HIERARQUIZAÇÃO

Este questionário é chamado de Evocação Livre de Palavras. Na primeira coluna, você vai escrever 5 palavras que lhe venham à mente quando você pensa na Engomadeira.

•	
•	
•	
•	
•	

Muito bem! Agora, faremos a hierarquização dos itens. Deste modo, do lado esquerdo, na coluna menor, enumere, de 1 a 5, as palavras que você mencionou/escreveu, considerando a mais importante de todas até a menos importante.

Muito obrigada!

APÊNDICE II

EXPLICANDO O CÁLCULO DA ORDEM MÉDIA E EVOCAÇÃO (OME)

Após a categorização das palavras evocadas que nos leva às categorias semânticas aptas à análise, segue-se o cálculo a seguir:

$$\text{OME} = \frac{(f_1 * 1) + (f_2 * 2) + (f_3 * 3) + (f_4 * 4) + (f_5 * 5)}{\Sigma f}$$

Onde,

OME = Ordem Média de Evocação

$f_1 * 1$ = número de evocações para determinada hierarquia vezes a hierarquia atribuída ao termo evocado e assim sucessivamente até a quantidade de hierarquia considerada;

Σf = somatório da frequência total para determinado termo, considerando-se todas as hierarquias.

O cálculo da OME é aplicado a todas as palavras evocadas, conforme o exemplo:

1) Vejamos o exemplo a partir de uma palavra evocada:

Nº	Evocação	1	2	3	4	5	f	OME
01	Solidariedade	11	12	3	7	3	36	2,41

2) Aplicamos o cálculo a seguir:

$$\text{OME} = \frac{(f_1 * 1) + (f_2 * 2) + (f_3 * 3) + (f_4 * 4) + (f_5 * 5)}{\Sigma f}$$

$$\Sigma f$$

$$\text{OME} = \frac{(11 * 1) + (12 * 2) + (3 * 3) + (7 * 4) + (3 * 5)}{36}$$

$$36$$

$$\text{OME} = 11 + 24 + 9 + 28 + 15$$

$$36$$

$$\text{OME} = 87$$

$$36$$

$$\text{OME} = 2,4166666666666666 \text{ ou } \text{OME} = 2,41$$

Ordem Média de Evocação (OME) das Palavras

Nº	Evocação	1	2	3	4	5	f	OME
01	Solidariedade H2	11	12	3	7	3	36	2,41
02	Moradias H1	9	8	3	8	2	30	2,53
03	Escola H5	1	5	7	6	11	30	3,70
04	Violência H1, H3, H5	7	4	7	2	7	27	2,92
05	Festas H5	2	5	5	3	6	21	3,28
06	Vizinhos H4	4	4	4	5	3	20	2,95
07	Histórias H3	2	2	6	3	1	14	2,92
08	Movimento H1, H2	4	4	2	3	1	14	2,50
09	Tráfico H1	6	2		2	3	13	2,53
10	Família H4	3	1	2	4	2	12	3,08
11	Juventude H3, H5	1		4	1	4	10	3,70
12	Perigo H2	2	3	1	2	2	10	2,90
13	Trânsito H2	2	4	3		1	10	2,40
14	Morte H5	1		1	3	5	10	4,10
15	Brincadeiras H4		3	1	4	2	10	3,50
16	Segurança H1	4	2	1	1	1	9	2,22
17	Tiro H3	2	2	3		1	8	2,50
18	Emoção (Tristeza, Saudade) H3	2	1	5			8	2,11
19	Poluição H4	1	1	1	3	2	8	3,50
20	Esporte (Futebol, Capoeira) H5	1	2	1		3	7	3,28
21	Polícia H1	2	1	1	1	1	6	2,66
22	UNEB H4		1		4	1	6	3,83
23	Comércio H3	1	2	3			6	2,33
24	Igreja H4, H5		1		2	2	5	4,00
25	Natureza (Árvores, Rios) H4, H5	1			2	2	5	3,80
26	Desigualdade H3	1		2	1		4	2,75
27	Posto H1, H3, H4, H5	1		1	1	1	4	3,25
28	Animais (Cavalo, Cachorro) H5				1	2	3	4,66
29	Desemprego H1	2				1	3	2,33
30	Favela H3		1	2			3	2,66
31	Ruas/Ladeiras/Becos/Vielas H2, H4		1		1		2	3,00
32	Pracinha H3			1			1	3,00
--	-----	73	72	70	70	70	355	2,98
Total							355	100,28
Média							11,09	3,13

71 alunos – 355 respostas

APÊNDICE III

Quadro das quatro casas das evocações livres para o termo indutor “Engomadeira”

Elementos Centrais (EC)			Elementos Intermediários I (EI I)		
$f \geq 11,09$	OME < 3,13		$f \geq 11,09$	OME $\geq 3,13$	
	F	OME		f	OME
Solidariedade H2	36	2,41	Escola H5	30	3,70
Moradias H1	30	2,53	Festas H5	21	3,28
Violência H1, H3, H5	27	2,92			
Vizinhos H4	20	2,95			
Histórias H3	14	2,92			
Movimento H1, H2	14	2,50			
Tráfico H1	13	2,53			
Família H4	12	3,08			
Elementos Intermediários II (EI II)			Elementos Periféricos (EP)		
$f < 11,09$	OME < 3,13		$f < 11,09$	OME $\geq 3,13$	
	F	OME		f	OME
Perigo H2	10	2,90	Juventude H3, H5	10	3,70
Trânsito H2	10	2,40	Morte H5	10	4,10
Segurança H1	09	2,22	Brincadeiras H4	10	3,50
Tiro H3	08	2,50	Poluição H4	08	3,50
Emoção H3	08	2,11	Esporte H5	07	3,28
Polícia H1	06	2,66	UNEB H4	06	3,83
Comércio H3	06	2,33	Igreja H4, H5	05	4,00
Desigualdade H3	04	2,75	Natureza H4, H5	05	3,80
Desemprego H1	03	2,33	Posto H1, H3, H4, H5	04	3,25
Favela H3	03	2,66	Animais H5	03	4,66
Ruas/Ladeiras/Vielas/Becos H2, H4	02	3,00			
Pracinha H3	01	3,00			

f = frequência das palavras H= hierarquia na qual foram postas as palavras

OME = Ordem Média de Evocação resultante da frequência e da hierarquia das palavras/itens

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
Linha III: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Por vocês serem menores, é necessária, além deste documento, a assinatura e autorização de seus respectivos responsáveis através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da Pesquisa: Representações Sociais e Cotidiano Escolar: metáforas no/do/com/o espaço vivido e sua tessitura com o currículo praticado.

Pesquisador Responsável: Silvia Letícia Costa Pereira Correia

DESCRIÇÃO DA PESQUISA, OBJETIVOS, DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS E FORMA DE ACOMPANHAMENTO.

A pesquisa tem como objetivo problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, construídas por

alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I, e suas implicações no *fazerpensar* compartilhado nas práticas pedagógicas dos *praticantespensantes* da escola.

A presente pesquisa está articulada em algumas **etapas**, tais como:

I - Identificar e analisar os conhecimentos práticos, do senso comum, contidos nas representações sociais, de alunos do 5º ano de escolarização, considerando as práticas sociais por eles exercidas, no espaço vivido;

II - Explicitar 'como' as RSE, traduzidas em conhecimentos práticos, do senso comum, emergem na produção dos currículos praticados por alunos e professores, na escola;

III - Propor relações possíveis de serem tecidas entre os conhecimentos práticos, do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de *sentidosproduçõessignificações* dos atores sociais, reveladas pelas RSE, articuladas nas práticas cotidianas na escola.

Durante o período da pesquisa, utilizarei com os alunos, papel ofício, lápis de cor, lápis preto e borracha. Os relatos fornecidos serão anotados pelo pesquisador. É importante esclarecer que os materiais coletados serão guardados sobre a responsabilidade do pesquisador. Os desenhos e as falas dos participantes serão utilizados para ilustrar a tese e a respectiva apresentação, com identificação da autoria em caso de consentimento pelos responsáveis. Todas as informações levantadas, tabuladas e sistematizadas serão analisadas subsidiando a produção da Tese de Doutorado e artigos a fim de divulgar os resultados da investigação.

É importante ressaltar que a pesquisa referenciada não coloca em riscos, prejuízos, desconforto e nem lesões aos sujeitos envolvidos, além do que a sua imagem não será exposta. Destaco, mais uma vez que todas as informações dadas pelos sujeitos da pesquisa serão mantidas em sigilo, respeitando a identidade dos envolvidos durante a análise e apresentação das informações da Tese (exceto os casos em que seja expressamente autorizada a identificação do participante, por escrito, com a assinatura neste documento), artigos e/ou qualquer forma de comunicação nos quais forem referenciados os resultados da investigação.

É direito dos participantes e de seus responsáveis, retirar o consentimento para utilização das informações coletadas nas entrevistas, seus desenhos e narrativas, a qualquer momento que julgar adequado.

Certificado de Assentimento

Eu NOME DO PARTICIPANTE - CRIANÇA OU JOVEM entendi os objetivos da pesquisa, seus procedimentos e aceito participar do estudo “Representações Sociais e Cotidiano Escolar: metáforas no/do/com/o espaço vivido e sua tessitura com o currículo praticado”.

Nome e/ou assinatura da criança/adolescente: _____.

Nome e assinatura dos pais/responsáveis: _____.

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento: _____.

Salvador, ____ de ____ de ____.

ANEXO II

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
Linha III: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEIS

Seu filho(a) foi convidado (a) para participar de uma pesquisa. Por ser menor de idade, necessita da sua autorização. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso do senhor ou senhora permitir a participação da criança ou jovem no estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa a criança ou jovem não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da Pesquisa: Representações Sociais e Cotidiano Escolar: metáforas no/do/com/o espaço vivido e sua tessitura com o currículo praticado.

Pesquisador Responsável: Silvia Letícia Costa Pereira Correia

DESCRIÇÃO DA PESQUISA, OBJETIVOS, DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS E FORMA DE ACOMPANHAMENTO.

A pesquisa tem como objetivo problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, construídas por alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I, e suas implicações no *fazerpensar* compartilhado nas práticas pedagógicas dos *praticantespensantes* da escola.

A presente pesquisa está articulada em algumas **etapas**, tais como:

- I - Identificar e analisar os conhecimentos práticos, do senso comum, contidos nas representações sociais, de alunos do 5º ano de escolarização, considerando as práticas sociais por eles exercidas, no espaço vivido;
- II - Explicitar 'como' as RSE, traduzidas em conhecimentos práticos, do senso comum, emergem na produção dos currículos praticados por alunos e professores, na escola;
- III - Propor relações possíveis de serem tecidas entre os conhecimentos práticos, do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de *sentidosproduçõessignificações* dos atores sociais, reveladas pelas RSE, articuladas nas práticas cotidianas na escola.

Durante o período da pesquisa, utilizarei com os alunos, papel ofício, lápis de cor, lápis preto e borracha. Os relatos fornecidos serão anotados pelo pesquisador. É importante esclarecer que os materiais coletados serão guardados sobre a responsabilidade do pesquisador. Os desenhos e as falas dos participantes serão utilizados para ilustrar a tese e a respectiva apresentação, com identificação da autoria em caso de consentimento pelos responsáveis. Todas as informações levantadas, tabuladas e sistematizadas serão analisadas subsidiando a produção da Tese de Doutorado e artigos a fim de divulgar os resultados da investigação.

É importante ressaltar que a pesquisa referenciada não coloca em riscos, prejuízos, desconforto e nem lesões aos sujeitos envolvidos, além do que a sua imagem não será exposta. Destaco, mais uma vez que todas as informações dadas pelos sujeitos da pesquisa serão mantidas em sigilo, respeitando a identidade dos envolvidos durante a análise e apresentação das informações coletadas na Tese (exceto os casos em que seja expressamente autorizada a identificação do participante, por escrito, com a assinatura neste documento), artigos e/ou qualquer forma de comunicação nos quais forem referenciados os resultados da investigação.

É direito dos participantes e de seus responsáveis, retirar o consentimento para utilização das informações coletadas nas entrevistas, seus desenhos e narrativas, a qualquer momento que julgar adequado.

Certificado de Consentimento

Eu, NOME DO RESPONSÁVEL, RG nº XXXXXX, responsável legal por NOME DA CRIANÇA OU JOVEM, nascido(a) em XX/XX/XXXX, declaro ter sido informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como

participante, no Projeto de pesquisa “Representações Sociais e Cotidiano Escolar: metáforas no/do/com/o espaço vivido e sua tessitura com o currículo praticado”.

Salvador, _____ de _____ de 20____.

Nome e assinatura do pai/responsável legal pelo menor

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

ANEXO III



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
 Linha III: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORAS

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da Pesquisa: Representações Sociais e Cotidiano Escolar: metáforas no/do/com/o espaço vivido e sua tessitura com o currículo praticado.

Pesquisador Responsável: Silvia Letícia Costa Pereira Correia

DESCRIÇÃO DA PESQUISA, OBJETIVOS, DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS E FORMA DE ACOMPANHAMENTO.

A pesquisa tem como objetivo problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, construídas por alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I, e suas implicações no *fazerpensar* compartilhado nas práticas pedagógicas dos *praticantespensantes* da escola.

A presente pesquisa está articulada em algumas **etapas**, tais como: I - Identificar e analisar os conhecimentos práticos, do senso comum, contidos nas representações sociais, de alunos do 5º ano de escolarização, considerando as práticas sociais por eles exercidas, no

espaço vivido; II - Explicitar 'como' as RSE, traduzidas em conhecimentos práticos, do senso comum, emergem na produção dos currículos praticados por alunos e professores, na escola; III - Propor relações possíveis de serem tecidas entre os conhecimentos práticos, do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de *sentidosproduçãoessignificações* dos atores sociais, reveladas pelas RSE, articuladas nas práticas cotidianas na escola.

Durante o período da pesquisa, utilizarei com as professoras, no grupo focal, gravador de voz a fim de registrar os depoimentos e interações. Os relatos fornecidos em momentos informais, reuniões pedagógicas e afins, serão anotados pelo pesquisador. É importante esclarecer que os materiais coletados serão guardados sobre a responsabilidade do pesquisador. As narrativas dos participantes serão utilizadas para ilustrar a tese e a respectiva apresentação. Todas as informações levantadas, tabuladas e sistematizadas serão analisadas subsidiando a produção da Tese de Doutorado e artigos a fim de divulgar os resultados da investigação.

É importante ressaltar que a pesquisa referenciada não coloca em riscos, prejuízos, desconforto e nem lesões aos sujeitos envolvidos. Ressalto mais uma vez que todas as informações dadas pelos participantes da pesquisa serão mantidas em sigilo, respeitando a identidade dos envolvidos durante a análise e apresentação das informações coletadas na Tese (exceto os casos em que seja expressamente autorizada a identificação do participante, por escrito, com a assinatura neste documento), artigos e/ou qualquer forma de comunicação nos quais forem referenciados os resultados da investigação.

É direito dos participantes e de seus responsáveis, retirar o consentimento para utilização das informações coletadas nas entrevistas, seus desenhos e observações a qualquer momento que julgar adequado.

Eu, NOME DO PARTICIPANTE, RG nº XXXXXX, declaro ter sido informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e aceito participar da pesquisa “Representações Sociais e Cotidiano Escolar: metáforas no/do/com/o espaço vivido e sua tessitura com o currículo praticado, nos termos descritos neste documento.

Salvador, _____ de _____ de 20____.

Participante da Pesquisa