

# TERRITÓRIO VIVO, SABERES LOCAIS E CURRÍCULO ESCOLAR: PROBLEMÁTICAS E POSSIBILIDADES

## LIVING TERRITORY, LOCAL KNOWLEDGE AND SCHOOL CURRICULUM: PROBLEMS AND POSSIBILITIES

Alexandre Silva Virginio 1  
Ammanda Braga Guimarães 2  
Débora da Silva Olivo 3  
Jenifer Dias Ramos 4

**Resumo:** Este trabalho objetiva identificar como os professores e a comunidade do território percebem os saberes e práticas locais e sua relevância, ou não, para a escola. A ideia de território congrega cosmovisões, relações de poder, forma de resiliência, saberes e práticas sociais, sentido de participação e identidade. De caráter qualitativo, tomou-se como objeto de estudo uma escola pública inserida em território popular. Metodologicamente valeu-se de observações, entrevistas individuais e de entrevistas em grupo. Os resultados indicam percepções e lógicas de ação complexas, mas que expressam um diálogo de saberes assimétrico envolvendo escola e população do território. Quando a questão é que conjunto de saberes deve permear a dinâmica curricular, a escola apresenta muita dificuldade para valorizar e incorporar as formas culturais cotidianas da população do território, marcadas por predicados singulares que, uma vez dissociados do saber científico ou hegemônico, não são percebidos no que poderiam aportar ao desenvolvimento desta última.  
**Palavras-chave:** Comunidade. Vida cotidiana. Professores. Práticas sociais.

**Abstract:** This paper aims to identify how teachers and community in a territory realize local knowledges and practices and their relevance, or not, to school. The idea of territory brings together worldviews, power relations, form of resilience, social knowledge and practices, sense of participation and identity. In a qualitative feature, one took as the study object a public school inserted in a popular territory. Methodologically, it dealt with observations, individual interviews and group interviews. The results indicate perceptions and logics from complex actions, which, otherwise, express asymmetrical knowledge dialogue involving school and population from territory. When the question is which set of knowledge should permeate the curricular dynamics, schools shows much difficulty to value and incorporate the everyday cultural forms of the population from territory, checked by singular predicates that, once dissociated from scientific or hegemonic knowledge, are not recognized in what they could contribute to the development of the latter.

**Keywords:** Community. Everyday life. Teachers. Social practices.

---

Doutor em Sociologia/UFRGS e Professor do Departamento de Sociologia/UFRGS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8298429244647847>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4128-7904>. E-mail: alexvirginio@ufrgs.br

Graduanda de Políticas Públicas e Graduanda de Ciências Jurídicas e Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3452103115378092>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9291-1543>. E-mail: guimaab@gmail.com

Mestra em Letras - PUCRS. Especialista em Educação de Jovens e Adultos – UFRGS. Professora da rede pública de ensino. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5320308500813042>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9291-1543>. E-mail: deboraolivo83@gmail.com

Mestra em Zoologia/PUCRS. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ecologia e Evolução da Biodiversidade/PUCRS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8711361872264705>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3424-5893>. E-mail: jenifer.ramos@acad.pucrs.br

## Introdução

*A escola é um meio para querermos o que não temos*

*(COUTO, 2011, p. 46).*

A função social da escola, em termos sociológicos, remete para o que esta instituição aporta à integração social. Neste sentido, ganha centralidade a forma com que leva a efeito o objetivo de garantir o acesso ao conhecimento e os termos que balizam a socialização escolar. É neste aspecto, aliás, que reside nossa atenção, qual seja, procurar apreender em que medida as professoras<sup>1</sup>, a partir de seus saberes, suas maneiras de pensar e agir, dificultam ou favorecem relações de complementaridade com as famílias e/ou com a população do território mais imediato à escola. Não obstante, a tarefa de apreender o significado da relação família e escola, e os saberes intercambiados ou não, demanda considerar que ela se insere numa realidade mais ampla, seja em sua expressão societária, seja em seu significado no âmbito da crise da escola e da formação docente.

Em síntese, em uma sociedade em que se vive a ilusão da igualdade, a origem do componente 'arbitrário' dos conteúdos que condicionam o comportamento social, matriz da desigualdade, passa a ser naturalizada na "igualdade de oportunidades" que os indivíduos partilham na disputa por poder, dinheiro e prestígio e que tanto mercado, Estado e classes sociais definem como critérios de hierarquização social. Em essência, a legitimação da desigualdade reside na imposição do domínio da razão e/ou do trabalho intelectual, além de certos hábitos e práticas culturais, como critérios definidores do acesso, legítimo, a todos os bens e recursos (SARAVÍ, 2015; SOUZA, 2006; BOURDIEU, 1983). Neste domínio, as 'classes do privilégio' sustentam autoconfiança, autocontrole e pensamento prospectivo, disposições que lhes conferem vantagens na disputa social por recursos escassos. Inversamente, os membros da 'ralé' despossuídos dos privilégios de nascimento, além dos obstáculos colocados por intempéries de toda ordem, partilham uma socialização familiar insegura e deficiente (SOUZA, 2015).

O debate que envolve as práticas curriculares procura assinalar a necessidade de transformar o currículo escolar em algo substantivo para os alunos, que possa ser de tal forma que contribua para a motivação necessária para que os mesmos queiram aprender. Mais do que isso, que apresente uma mínima conexão com os outros espaços sociais que balizam o desenvolvimento daqueles (MOREIRA; GARCIA, 2006). Diante disto, entendemos que há a necessidade de abertura, de uma comunicação sincera do currículo escolar, notadamente das professoras com a população que espera ter seu direito à educação garantido, especialmente, no contexto escolar. O fato é que a vida cotidiana dos alunos, de suas famílias, dos vizinhos, do bairro onde moram, é matriz de representações sociais, de formas de pensar, de ser e de proceder que, uma vez desconhecidas, colocam-se como empecilhos para a construção de um currículo significativo, para uma maior interação entre escola, comunidade escolar e população do lugar.

Com esses pressupostos procurou-se identificar como os professores e a comunidade do território imaginam e percebem os saberes e práticas locais e sua relevância, ou não, para a escola. Nessa medida, nosso esforço foi no sentido de explorar como os conhecimentos construídos na prática cotidiana se relacionam com os conhecimentos escolares.

Questionou-se: Que conceitos, percepções ou representações as educadoras expressam acerca da função da escola, sobre o currículo e os saberes dos alunos? Que imagem sustentam dos pais e da vizinhança da escola? Como é a relação entre educadoras, pais e comunidade local? O que pensa a comunidade local sobre seu cotidiano? Que vivências, experiências, condições e situações caracterizam seu dia a dia? Quais as peculiaridades que marcam a vida no bairro? Como é a relação e/ou preocupação com as crianças? Que interpretação a comunidade faz do trabalho realizado pela escola (pelas professoras)? De uma maneira geral, procurou-se conhecer, nas respostas obtidas, as

---

<sup>1</sup> Trataremos esta categoria profissional pelo gênero feminino. Trata-se de respeito ao fato de que a grande maioria dos docentes das escolas brasileiras pertencerem ao mesmo.

barreiras, as contendas e as aproximações possíveis interpostas pelos atores ao diálogo entre escola e ambiente social.

Destarte, tratamos primeiro de situar o leitor na discussão que envolve a relação entre escola e família. Logo a seguir procuramos identificar as propriedades culturais dispostas na vida cotidiana e no território vivo, categorias cujas definições apresentam grandes congruências. Depois, apresentamos alguns aportes sobre o conceito de currículo, bem como aquele que melhor se relaciona, em nosso entendimento, com o desafio de aproximação entre escola e comunidade do lugar. O resultado deste trabalho de pesquisa e de extensão pode ser apreciado na seção subsequente, aquela que antecede nossas considerações finais.

## Diálogos entre escola e família: algumas notas

Sabemos que a questão não é se o “subalterno fala”, mas se ele é ouvido (APPLE, 2017, p. 64).

Pode-se afirmar que, apesar dos contatos mais frequentes entre família e escola, das mudanças curriculares e dos princípios e métodos de ensino verificados desde o século XX, a oferta do ensino segue predominantemente uniforme. Além disso, o que as famílias aportam à educação de seus filhos dependerá do meio social ao qual elas pertencem (NOGUEIRA, 2011; 2006; THIN, 2006). O comportamento escolar dos alunos decorre de trajetórias sociais plurais que ultrapassam o ambiente doméstico dependendo de outras instâncias de socialização, como o bairro, a cultura local ou mesmo o apoio de uma professora (ASSIS, 2014; ZAGO, 2012).

A literatura sociológica salienta a importância da participação da família na trajetória escolar, quando não no desenvolvimento sociocultural de seus herdeiros. Desde os trabalhos seminais de Bourdieu (2014) restam poucas dúvidas acerca da importância do capital cultural das famílias para a constituição de disposições, de valores e/ou de formas de perceber a realidade (LAHIRE, 1997; ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013). As pesquisas sobre o tema explicitam que a maior parte das educadoras consideram o apoio e o acompanhamento familiar como a variável que mais afeta a aprendizagem dos alunos. Em que pese esse dado, as relações entre educadoras e pais, tanto não são frequentes quanto obedecem, o mais das vezes, as formalidades institucionais. Em verdade, as professoras não querem os pais na escola. Quando muito, sua presença é tolerada e fica restrita a atender as orientações fornecidas pelas primeiras (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013).

Assim, a ampliação das oportunidades das famílias de participarem mais ativamente da vida escolar de seus filhos encontra-se condicionada pela forma que as professoras interagem com a comunidade do entorno da escola. As pesquisas evidenciam que as professoras têm muita dificuldade em equacionar o diálogo dos pais com a cultura escolar. O resultado é o aumento da tensão entre uma cultura majoritariamente letrada, urbana e de classe média e uma cultura local que tem levado a um distanciamento entre ambas e/ou a manifestações de violência simbólica (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; SILVA, 2012; VILLAS-BOAS, 2001).

Ignoram-se as formas de saber do local, que não é só lugar, época ou temas, mas que constitui características do que acontece, das suposições vernáculas, genuínas, sobre o que é possível e que se manifesta por meio de princípios abstratos. Em consequência, faz-se irreconhecível o fato de que são estes princípios que orientam as formas de pensar as práticas sociais (GEERTZ, 1997).

Nesse âmbito, destaque-se que as práticas sociais e/ou escolares movem-se entre duas dimensões, uma individual e outra coletiva. A primeira remete para as formas de pensar e agir desta ou daquela professora que atua no sentido de potencializar ou minimizar o contato da família com a escola, que observa e valora os saberes, experiências, representações e práticas sociais locais que atravessam a vida cotidiana dos sujeitos que interagem com a instituição. Assegura que o traço mais característico da consciência moderna é sua enorme variedade presente nas criativas maneiras de viver e de se ‘produzir’, ou seja, pelos diferentes ‘jeitos’ de utilizar e/ou consumir os produtos oferecidos pela sociedade contemporânea. A indiferença e o distanciamento são os extremos da relação própria a uma conduta refratária à comunidade do lugar, expressão de uma submissão irrefletida às prescrições curriculares rotineiras. Aqui o que baliza o modo de pensar e fazer é o que obedece a certo padrão, marcado pelos discursos e saberes sistematizados, por normas, crenças e

critérios que prescrevem o que é verdadeiro e válido. Em outras palavras, esposam a ortodoxia e a funcionalidade instituída.

A segunda, coletiva, refere-se a ações mais organizadas e que correspondem à participação em reuniões, colegiados, eventos ou atividades destinadas a refletir sobre a ligação das escolas com o núcleo familiar e a vida comunitária (e a socialização como ali se processa) e/ou a oportunizar ações de interação entre as famílias, a população do território e as escolas. À semelhança do aspecto individual, tais momentos de reflexão podem remeter a posturas, mais ou menos transigentes, ao significado das diferentes socializações que permeiam a vida cotidiana das famílias dos alunos da escola. Da mesma forma, podem externar medos, resistências, preconceitos, inseguranças que dificultam a incorporação dos saberes e dos elementos da vida cotidiana das famílias na dinâmica curricular. Este papel esquece que o conteúdo, tanto quanto o ser humano, é perecível. Preso que está ao mesmo, abdica de inovar e de inovar-se, sobretudo a partir da interação com outro. Falta aqueles que a sustentam, humanidade.

Pois é esta humanidade que, com este estudo, procuramos apreender e, ao mesmo tempo, promovê-la. Nesse sentido, esta ação pretende ser uma real tentativa de estar diante dos outros sem diminuí-los, desacreditá-los ou tirar-lhes o poder, considerando-os como humanos como nós e que, nossa voz, como a deles, é apenas uma, mas que deve ser usada na “[...] longa conversa da humanidade [...] em comentários recíprocos, que possam realçar-se mutuamente” (GEERTZ, 1997, p. 355).

As ideias precedentes fizeram-nos refletir sobre a necessidade de melhor compreender o significado ou a matéria de que é feita a vida, devidamente situada, ao longo das horas e dos dias. Na seção a seguir, foi este o encargo que assumimos.

## **Vida cotidiana e território vivo**

A sociedade resulta das interações humanas e estas materializam-se no tempo e no espaço constituindo-se contextualmente e historicamente. Daí que as relações sociais que definem os termos das interações, da convivência entre os indivíduos, ocorrem no cotidiano. A vida em comum é resultado da forma como os efeitos dos processos de socialização, com suas normas, regularidades e ritos, se combinam, se entrelaçam na vida cotidiana. Em termos sociológicos, o real social está nos detalhes empíricos, no próprio sentido da vida cotidiana, está no senso comum de quem participa e compartilha o sentido comum da vida social. O indivíduo está exposto a regras, valores, e instituições asseguram a estabilidade, o consenso, a repetição e rotina de um certo modo de vida que prepara-o para sua inserção social (PAIS, 1986).

O cotidiano é o lugar do espontâneo, da inovação, do extraordinário no ordinário, da criação que perturba, das distintas maneiras de uso dos produtos, do ingovernável, do imprevisível, do imprevisto, da aventura, do sonho. Nessa medida, cumpre assinalar que o ser humano não é somente cognição, mas também afeto, intuição, estados de espírito, desejos, fruição, imaginação, sensibilidade, espiritualidade (PAIS, 1986), ou seja, a apreensão do saber está no corpo e envolve os cinco sentidos (SANTOS, 2019). Ele é o que resulta da equação entre subjetividade e intersubjetividade em sua interface com o mundo objetivo e com a história. Assim, a interpretação que se fez da realidade escolar levou em consideração as dimensões da socialização através da vida cotidiana, bem como do território em que está inserida.

Disso decorre a importância da participação da família na trajetória escolar e no desenvolvimento sociocultural de seus herdeiros. Em verdade, o comportamento escolar dos alunos decorre de trajetórias sociais plurais que ultrapassam o ambiente doméstico dependendo de outras instâncias de socialização como o bairro, a cultura local, as oportunidades, os grupos de amigos, as práticas religiosas, o contato (ou não) com substâncias ilícitas, etc. (LAHIRE, 2002). Por seu turno, a forma como a escola está estruturada e organizada, as práticas de ensino e de avaliação, a qualidade das relações em seu ambiente, as oportunidades que oferecem de participação democrática, a disposição (sobretudo, do corpo docente) em atentar para as situações e/ou questões que envolvem a vida cotidiana de sua comunidade incidem, sobejamente, na permanência e sucesso escolar de seus alunos.

As circunstâncias que envolvem as conotações próprias à vida cotidiana remetem-nos a formas de pensamento ou expectativas de comportamento de um ‘dever ser’, que pagam tributo

a um complexo de relações e situações sócio- humanas historicamente situadas. O cotidiano não é feito senão a partir de um entrelaçamento entre as esferas heterogêneas – a moral, a ciência, a filosofia, a arte, a produção e a divisão do trabalho, a tecnologia, a ideologia, a propriedade, o direito, a história, o tempo, o espaço, o virtual, a política ou mesmo a vida cotidiana - que conformam a sociedade (MARTINS, 2014; SEABRA, 2004; GEERTZ, 1997; HELLER, 1992). Desse modo, a relação entre experiência e expectativa está condicionada pela maior ou menor essencialidade de cada uma destas esferas na constituição e funcionamento da estrutura social ao longo do tempo (HELLER, 1992).

A vida cotidiana coloca obstáculos na medida em que silencia o próprio diálogo entre particularidade e genericidade. Conforme Heller (1982), a cotidianidade dificulta o reconhecimento da necessidade de coerência entre as motivações particulares e as ações moralmente e socialmente motivadas. Ela, vida cotidiana, coloca sempre em relevo a busca das satisfações individuais. A redução<sup>2</sup> desta motivação singular dar-se-ia num movimento de distanciamento dos elementos que prendem os indivíduos às estruturas da vida cotidiana. O problema é que a vida cotidiana é sulcada por uma heterogeneidade tal que impede a concentração de energias em uma única direção. Para Heller, a política, a arte e a ciência, mesmo que campos abertos à cotidianidade, seriam esferas capazes de construir a homogeneização em torno de uma causa comum e de impulsionar o interesse do indivíduo ao interesse da sociedade.

Aqui entraria a função da educação de elevar o homem para além das habilidades e conhecimentos imprescindíveis, quando não espontâneos, próprios à vida cotidiana. Esta educação estaria presa ao desafio de conferir segurança à relação entre a intenção e a consequência da ação, configurando-se nos processos capazes de fornecer aos indivíduos orientação para que suas escolhas sejam, tendencialmente, mais elevadas e mais responsáveis (HELLER, 1982).

Isto requer reconhecer que, se o mundo é um lugar variado, é no mínimo ilógico aceitar a monocultura do conhecimento, do tempo linear, da classificação social, da superioridade do universal e do global ou da monocultura da produtividade. Estas perspectivas são responsáveis pela exclusão, opressão, dominação e invisibilização de diferentes grupos de pessoas (SANTOS, 2019). Se o currículo é uma zona de conflito, de disputa pelo saber que se deve saber, há que se identificar no bom senso que emerge do e no senso comum, e para além do que é restauração, reprodução ou renovação social, que saberes expressam distintas formas de vida na sociedade. São formas de dar nome ao mundo que deveriam ser cultivadas como habilidades, aptidões ou qualificações desenvolvidas para evitar as contradições grosseiras, as inconsistências palpáveis e as óbvias falsificações (GEERTZ, 1997).

O indivíduo também é subjetividade, portanto, diante de sua vida e de sua cultura ele assume postura mais ou menos crítica, que nega o que lhe foi inculcado, se rebela contra o que é fixo e estável. Trata-se de ir além do que é rotineiro, familiar no cotidiano avançando para um devir não vivido. Nesta direção, a reinvenção da vida cotidiana tem sedimento no campo do imaginário, responsável por antecipar outras experimentações. Isto significa permitir associar aos saberes relacionados à vida social uma razão sensível (MAFFESOLI, 1998). Este horizonte colocaria ao professor a necessidade de refazer-se, de aprender a mudar e humanizar a mudança, a remover tudo que atrapalha a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (DEMO, 2005).

Esta perspectiva coloca o viver com um campo aberto para o imaginário que a vida suscita e que torna real o ficcional, antecipação e projeção do que é diferente diante da tradição. Em termos sociológicos, a tarefa é colocar em evidência algumas formas sociais do devir humano e que se encontram enraizadas na realidade, revelar o real que reside no possível. Enfim, o cotidiano engendra uma pluralidade promissora que, além de traduzir sua essência, permite que o gênio, a criação, exponha contradições ainda sem planos de superação. Neste sentido, o discurso da vida cotidiana, com suas dimensões míticas e imaginárias, se antecipa à razão científica. A dificuldade que enfrenta a educação (e a escolar em especial) é que ideias e ações podem levar a efeito de modo a conformar um campo semântico que favoreça representações e/ou um modo de pensar que permita vislumbrar uma socialidade de qualidade superior (OLIVEIRA, 2014; MAFFESOLI, 2007).

Mais do que uma realidade polissêmica, as relações entre escola e família inserem-se em um contexto, em um território. A noção de território que interessa aqui é sua dimensão cultural e

---

2 Ou seria melhor dizer reeducação?

política. Ou seja, pelo ambiente físico os indivíduos transitam cosmovisões particulares, linguagens, relações sociais típicas, valores próprios de uma moral, princípios étnicos, éticos e estéticos, sentidos de participação e identidade. Em suma, o conceito de território comporta um conjunto de capitais (físico, humano, social, cultural, político).

Inobstante, suas características são resultado também de relações de poder, o que define a maior ou menor autonomia das comunidades sobre a qualidade dos elementos que o compõe. Neste sentido, território é um espaço de relações sociais onde os atores sustentam identidades marcadas por um sentimento (mais ou menos estigmatizado, mais ou menos prestigiado) de pertencimento ao espaço da ação e interação coletiva. Em síntese, o território resulta do encontro de atores sociais em certo espaço geográfico e que se identificam com problemas e situações comuns (MAIA, 2014). Deste modo, ganha importância a maneira como os atores (privados, públicos, associativos ou institucionais) estabelecem seus laços sociais, quais sejam, de maior ou menor cooperação, de maior ou menor exploração.

Neste prisma, a integração entre agentes locais depende dos vínculos que se estabelecem nas suas relações sociais. Há sempre uma demanda por maior densidade e diversidade nas interações. Neste cenário, o capital social surge como estratégico para a superação dos obstáculos à interação e da melhoria da qualidade de vida. A escola poderia cumprir o papel de fortalecer a teia de relações sociais, estabelecer algumas interações e estímulo à criação de determinados vínculos. O capital social das famílias, por exemplo, poderia ser utilizado na produção da educação. É no território local que a escola vai relacionar seus saberes, sua cultura, com a cultura comunitária. O conhecimento da realidade local pode fazer parte da educação como instrumento científico e pedagógico da transformação local, da desestabilização da repetição do passado no presente (NETO; ALVES, 2008).

Quer-nos parecer que, a considerar como tem se configurado as relações entre família e escola e a densidade cultural da vida cotidiana local, e que ainda reside no campo do desconhecido, pelo menos para boa parte das professoras, torna-se inevitável atentar para o currículo escolar. Foi o que fizemos na continuidade de nossa exposição.

## **Sobre o conceito de currículo**

O pobre nunca é só pobre; ele pensa, ele inventa caminhos de sobrevivência, ele sabe (BOFF, 2019, p. 41).

A realidade educacional brasileira está a nos perturbar e nos instigar a procurar alternativas que contribuam para a melhoria de sua qualidade. Em consequência, que representem o aumento das perspectivas de sucesso escolar das camadas pobres, não somente a partir da garantia do acesso, mas, principalmente, pela consecução de uma aprendizagem tanto substantiva quanto significativa, que seja tão contextualmente referenciada que tenha, naquele que aprende, a síntese da indiferenciação entre educação formal e experiência social.

Neste sentido, os estudos realizados, visando dar conta do grau de relação entre competências dos sistemas de ensino e a realidade social, apontaram para a influência do componente cultural como o que deve ser considerado quanto à significação e função da escola (FORQUIN, 1993) e, portanto, do próprio currículo. Várias e distintas são as definições de currículo o que nos remete a uma incursão sobre elas, ainda que sumária, de modo a obtermos uma aproximação necessária deste conceito.

Em resumo, a abordagem do contexto curricular, historicamente, o tem situado no intervalo cujas extremidades conferem ao currículo um perfil conteudista, por um lado, e culturalista, por outro. O primeiro esteve identificado com o perfil tecnicista cuja atenção especial recai sobre os conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes em sua trajetória escolar. Possui fundamento na estruturação de disciplinas especializadas que devem prescrever o sucesso e o insucesso no sistema escolar. A centralidade das ações, nesta perspectiva, deve concorrer para assegurar a apreensão dos 'conteúdos', aqui tomados pelo conhecimento digno de consideração.

Como contraponto desta perspectiva, colocam-se aquelas abordagens que conferem ao

currículo uma perspectiva muito mais ampla. Interessa a esta concepção não somente o conteúdo a ser colocado à disposição dos educandos, mas todo o conjunto de métodos, de processos e situações de ensino, das condições administrativas e institucionais deste processo, de relações de poder que definem o grau de envolvimento e participação em sua definição e/ou construção (SACRISTÁN, 2000). Sob esta ótica, entendemos que as concepções de currículo são produto de formas de representação que variam segundo as condições históricas, sociais e culturais no qual está inserido o sistema escolar. Os movimentos e manifestações na e da cultura são tanto variados quanto plurais. Não existe cultura, existem culturas (BRANDÃO, 1985). Portanto, as concepções de currículo constituem-se em teorias sociais vinculadas a posições sobre a reprodução e a transformação social e o papel da escola neste processo, podendo ser interpretadas como resultante de relações de poder.

O problema é que, como um dos resultados da crise da escola, a mesma encontra-se cada vez mais desencaixada da sociedade (DUBET, 2010; CANÁRIO, 2006; COSTA, 2003), sendo o currículo um campo cujos discursos e práticas obedecem a objetivações específicas que, de forma mais ou menos consciente, sancionam “[...] modos específicos de representação, de conteúdos e de relações, enquanto outros são excluídos e nem formulados” (CORAZZA, 2001, p. 15). A socialização familiar (fora da escola) faz aprender o que na escola é exigido que se reaprenda (ALVES, 2003). Em apenso, pode-se afirmar que se democratizou a escola, notadamente em termos de acesso, mas não se democratizou a educação.

Ocorre que, considerando as relações entre escola e família e que não há indivíduo que não tenha seu desenvolvimento condicionado por seus processos de socialização, o alargamento do campo curricular impõe que a primeira busque estabelecer outros termos para seu diálogo com a segunda. Nesta direção, a questão que se coloca é como a escola, em sua dinâmica curricular, se conecta aos processos de significância e de subjetivação, sobretudo de *ethos* político. Nos dias que correm, não é difícil perceber uma realidade - social e escolar - que tem contribuído para a produção de cidadãos adaptados, quando não docilizados, aos interesses do mercado, do capital (CÁSSIO, 2019; VIRGINIO, 2017; TORRES SANTOMÉ, 2013).

Tais considerações remetem para o conceito de currículo que reconhecemos como necessário ao desafio de colocar os experimentos e saberes da vida cotidiana na esteira dos exercícios escolares. Desta forma, o currículo é concebido como potência e à disposição dos professores para produzir e trocar conhecimentos podendo afetar, inclusive, o agenciamento de formas-forças comunitárias, tanto para melhorar os processos de aprendizagem escolar, quanto para dinamizar o diálogo e ações no espaço público, senão na vida cotidiana. Em realidade, este seria um currículo coletivamente orientado para aperfeiçoar o pensamento coletivo e, através de corpos em diálogo, dos processos de criação nas coletividades locais (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018)

Portanto, conceber um currículo construído coletivamente é defender o papel político da escola. A construção de espaço-tempos de diálogo, de conversação, de escuta atenta, de troca de saberes, de imaginação e de criação, de reconhecimento do singular – sobretudo subjetividades -, de partilha de histórias, medos, necessidades e esperanças, de questionamentos à realidade, envolve uma forma de vivência curricular que desafia a escola, e sua comunidade, mais ou menos próxima, a rever e/ou reinventar seu cotidiano.

Para esta empresa, ou na tentativa de conectar escola e comunidade, saberes cotidianos, pesquisa e extensão, fomos buscar uma forma de intervenção, pode-se dizer a mais freiriana possível. Neste caminho colidimos com a Pedagogia da Vida Cotidiana (PVC), refletida e praticada por César Munoz (LEITE, 2015; MUÑOZ, 2004). Trata-se, segundo ele (2004, p. 49), de uma pedagogia, uma ciência que “[...] Entende a vida não como rotina, mas como o que existe quando se produz, detecta e partilha a vida”. Seguindo a boa tradição legada por Paulo Freire, potencializa mais a pergunta que o saber do profissional, abre espaços e tempos provocativos onde o conflito é percebido com normalidade, cria e valoriza momentos de expressão dos sentimentos, do singular, da diferença como elemento dinâmico e enriquecedor. Para Munoz, é uma pedagogia pensada para que o indivíduo e/ou a comunidade possam revelar seus sentimentos, condutas, criatividade, conviver e comunicar-se, perceber a vida em seu cotidiano, em seus momentos triviais, pequenos, latentes.

Nestes termos, a metodologia da PVC baseia-se no uso, dos diversos momentos e situações

da vida cotidiana, como objeto de diálogo, reflexão e ação. Seus conceitos-ferramenta são o desejo humano por comunicação e afeto, o uso positivo dos sentimentos e a promoção de uma *práxis* educativa, resultado de reflexão-debate-concretização. A proposta é colocar a pessoa em contato com a vida do outro, desde seus momentos mais corriqueiros, até o que não é dito na linguagem, os murmúrios do corpo, os sentimentos, os medos, as atitudes, os silêncios. A técnica básica é a utilização da pergunta<sup>3</sup>. “Perguntas para conhecer; provocar e apoiar” (MUÑOZ, 2004, p. 54). A pergunta é o ponto de partida do ato educativo. Ele pretende, em suma, inaugurar processo que viabilize o prazer, o pensar, o conflito, o possibilitar, o permitir, o desaprender, o fazer, e tudo isto a partir de uma intervenção socioeducativa ancorada no conceito do *desde-com*, participação ativa e igualitária de todos e todas envolvidos no diálogo.

Até aqui oferecemos ao/à leitor/a os pressupostos conceituais que serviram de orientação para nossa questão. Refletir sobre as relações entre escola e sociedade, a vida cotidiana e seu significado para uma certa perspectiva de currículo, consoante à perspectiva de sua mudança e renovação, levou-nos a topar com a Pedagogia da Vida Cotidiana. Antes de verificar a pertinência de tais pressupostos diante da realidade (escolar e social), cumpre esclarecer o contexto e os caminhos escolhidos para nossa incursão, pode-se dizer de pesquisadores participantes.

## Dimensão metodológica

O obstáculo maior à integração da vida cultural é a dificuldade em fazer com que as pessoas que vivem em mundos diferentes possam influenciar-se reciprocamente de uma forma genuína. Se é verdade que existe uma consciência coletiva, e que esta consiste na interação de uma multiplicidade desordenada de perspectivas nem sempre comensuráveis, a vitalidade desta consciência coletiva dependerá, então, de que sejam criadas as condições para que essa interação possa ocorrer (GEERTZ, 1997, p. 241).

Neste sentido, o foco deste estudo centrou-se nas percepções, interpretações, situações, condutas dos atores quanto a como se manifesta, na cultura escolar, a dinâmica curricular com o contexto comunitário. Procurou-se apreender as formas de pensar e agir presentes nos discursos e práticas dos atores que garantem a reedição do que é de hábito, bem como a presença de formas de resiliência e/ou renovação. Vejamos com que contexto estamos lidando e que escola é objeto de nossa atenção.

O presente estudo desenvolveu-se em uma escola situada no bairro Palmares<sup>4</sup>, na cidade de Alvorada/RS/Brasil. O bairro foi planejado, não obstante o uso comercial de vários lares (salão de beleza, borracharia, bar/snooker, minimercado, oficinas, lojas, etc.). Além disso, a pobreza do lugar é atestada pelo tamanho diminuto e modesto das casas, pelas roupas dos moradores, pelas ligações elétricas clandestinas, pelo esgoto a céu aberto, pelos buracos e lixo nas ruas. A violência é grande, marcada pelo tráfico de drogas, por assaltos e assassinatos. No bairro há um posto de saúde, um Centro de Referência de Assistência Social e uma escola municipal. É nesta escola, descrita a seguir, que é objeto desta investigação e de ação de extensão.

A escola Augusto Boal atende mais de mil alunos, distribuídos entre a pré-escola e o quinto ano do ensino fundamental. Seus prédios estão em precário estado de conservação. As paredes estão sujas e/ou riscadas e algumas portas quase não fecham. Não há laboratório de informática e quando chove, seguidamente, as salas inundam e ficam sem iluminação, colocando em risco crianças e adultos. Além disso, são pequenas, abafadas e quentes no verão<sup>5</sup> e úmidas e frias no inverno.

O quadro de professoras está quase sempre incompleto e não há responsável pela biblioteca

3 Sobre o tema da pedagogia da pergunta ver as seguintes obras: FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

4 Considere-se que o nome do bairro, da escola e dos sujeitos deste estudo são fictícios.

5 Que exige o constante funcionamento, quando não estão estragados, dos ventiladores. O barulho dos mesmos não raramente interpõe-se ao bom funcionamento das aulas.

para os dois turnos em que a escola funciona. O acervo desta é diminuto<sup>6</sup>, pouco variado e não possui recursos de multimídia. Outrossim, digno de nota é o fato de que 50% dos alunos do 5º ano encontram-se em defasagem idade/ano escolar. Dentre eles, 41% já foram reprovados uma ou mais vezes. Deste conjunto, em suas famílias, somente 10% das mães concluíram o ensino médio. Dos pais, só 41% tem por hábito ir à escola (Qedu, 2015).

As professoras e funcionários expressam traços pessoais e profissionais próprios de determinado perfil. O grupo situa-se na faixa etária entre 25 e 49 anos. A maioria possui formação superior. Das professoras entrevistadas, somente uma reside no bairro Palmares. As demais vivem em bairros periféricos. Tal situação indica certa proximidade social entre o grupo e revela, ademais, a débil condição socioeconômica dos professores da educação básica no país (IPEA, 2017; Todos Pela Educação, 2017).

De modo geral, as professoras, 47 no total, são provenientes de famílias de trabalhadores e que apresentavam baixa escolaridade. Segundo os depoimentos, a inclinação à docência foi reforçada pela influência de outras professoras na família ou pelo acompanhamento dispensado às suas trajetórias escolares. A presença destes traços na socialização familiar concorreu para que a escolha profissional ocorresse prematuramente para a maioria do grupo.

A escola possui uma secretária e 4 trabalhadores que limpam escola e 3 que confeccionam a merenda, além de um guarda municipal que controla o fluxo de entrada e saída de seu ambiente. Enquanto a secretária, Liane, possui curso superior e vive em cidade vizinha<sup>7</sup>, aqueles trabalhadores apresentam baixa escolaridade (até o ensino fundamental), possuem mais de 40 anos de idade e residem no bairro Palmares há mais de 10 anos. Oriundos de famílias populares, começaram a trabalhar desde cedo em ocupações precárias, inclusive desde a infância.

No esforço de levar a efeito, simultaneamente, pesquisa e extensão, fez-se uso, como técnicas de pesquisa, de entrevistas semiestruturadas, observações, além de vídeos e fotografias. Assim foram realizadas, até agora, entrevistas com duas professoras<sup>8</sup>. As mesmas foram realizadas ao longo do ano de 2017. Para a seleção destas depoentes, além da disponibilidade das mesmas em participar das entrevistas, contou também o fato das mesmas trabalharem com os alunos do 4º e 5º ano, critério que utilizamos para escolher as mães e pais que participariam do café com as mesmas.

Outra ferramenta metodológica utilizada foi a observação participante. Deste modo, observou-se a dinâmica escolar em vários de seus momentos: reuniões de professores e da equipe diretiva, os conselhos de classe, a apresentação do calendário escolar, as reuniões dos professores com os familiares, além de festividades da escola. A observação de tais situações permitiu identificar as diferentes práticas de interação que ocorrem entre educadores e familiares dos alunos, senão com a população do bairro. Destarte, tão ou mais importante ainda foram as observações nas aulas de algumas professoras, notadamente aquelas que atuam nos anos finais da primeira etapa do ensino fundamental. No total acompanhamos o desenrolar de 7 aulas, 2 delas com a mesma professora. As aulas ocorreram em horários e dias distintos entre os meses de abril a novembro de 2019.

No que concerne ao contato e diálogo com as famílias e/ou comunidade local, em princípio, encontramos algumas dificuldades. Realizamos tentativas de agendamento de entrevista na casa da/o depoente ou na escola; entrevista em grupo e conversas informais. A verdade é que os telefones (celulares) raramente ou nunca são os informados, às agendas marcadas as pessoas não compareceram, seja pelas intempéries climáticas, seja porque arrumaram um trabalho para fazer, seja por medo do “chefe da boca” do lugar, seja por outros motivos.

Foi este contexto que, considerando a necessidade de contato e diálogo com as famílias vinculadas à escola e/ou à comunidade local, levou-nos a criar o espaço-tempo para a prática da PVC. Ele configurou-se no que nós chamamos de *Café com a professora: onde todos podem aprender tudo*. Após compromisso ajustado com a equipe diretiva da escola e com duas

6 Mesmo os Gibis, preferência dos/as alunos/as, são poucos e muito antigos.

7 Quando escrevamos estas páginas ficamos sabendo que Liane havia deixado a escola ao final do ano de 2019. Em conversa informal, Liane nos confidenciou que não aceitaria trabalhar com uma diretora que não foi eleita pela comunidade.

8 Em verdade, foram 10 entrevistas entre professoras e equipe diretiva. No entanto, para efeito dos objetivos deste recorte do estudo, valemo-nos, por agora, do depoimento das duas professoras que participaram do Café com a professora: onde todos podem aprender tudo.

professoras<sup>9</sup>, das turmas de 4º e 5º anos, organizou-se 3 cafés com as mães e pais destes alunos. Os mesmos ocorreram, respectivamente, nos dias vinte e oito de setembro, nove de novembro e treze de dezembro de 2019. As perguntas lançadas para os grupos abordaram, neste início de trabalho, os temas da identidade e da memória escolar. Seu objetivo cumpre dois propósitos. O primeiro, promover a aproximação entre pesquisadores e comunidade local. O segundo, oportunizar espaço-tempo de diálogo visando a construção de processo educacional recíproco, tanto entre a população do lugar, quanto, e principalmente, entre esta e as professoras da escola. Outro efeito almejado é alterar a percepção sobre a escola, de modo que possa ser menos estatal e mais pública, menos escolar e mais comunitária.

Nesta perspectiva, o que o leitor tem em mãos é apenas um dos possíveis recortes deste estudo. Nosso objetivo foi diagnosticar as congruências e as irredutibilidades entre o que pensam os professores sobre a dinâmica escolar e a realidade da comunidade onde atuam. Como ressalva, tenha-se presente que as formas de pensar e proceder dos atores são tão diversas quanto distintas são suas trajetórias pessoais. O que está em relevo, aqui, reitera-se, não são os sentidos, mais ou menos híbridos, que os indivíduos manifestam em seu diálogo com os múltiplos contextos de socialização. Procurou-se destacar tanto o que pode haver de constante, de invariante no modo de pensar e de estar no mundo, sobretudo, curriculares, quantas reflexões e práticas (educacionais e sociais) que indicam inclinações desviantes.

## Saberes locais e configurações possíveis para o currículo

[...] as conquistas da liberdade e da democracia que hoje usufruímos só serão definitivas quando se converterem em cultura de cada um de nós. (COUTO, 2011, p. 28)

O que apresentamos até aqui cumpriu o desígnio de oferecer ao leitor as dimensões teórico-metodológicas que, em nosso entendimento, delinham as práticas e as possibilidades curriculares na escola. Passamos agora a expor os dados que coletamos. Devido à sua grande densidade, volume e complexidade e considerando os limites deste texto, capturamos alguns extratos de situações ou depoimentos que estaremos, a seguir, descrevendo e analisando de forma alternada.

As entrevistas das duas professoras, suas aulas e participação nos *cafés* organizados pela equipe da universidade e escola adquiriu prioridade, ainda que sem exclusividade, neste momento. Estaremos, amiúde, procurando formas de pensar e agir que permitam compreender o que configura rotinas e padrões de conduta que conferem, por seu turno, estabilidade ao currículo escolar. Da mesma forma, procuramos observar de que modo a cultura cotidiana local se faz presente (ou não) no processo curricular.

O primeiro *Café com a Professora: onde todos podem aprender tudo* (CCP), como já referido, ocorreu em vinte e nove de setembro de 2019. Seu objetivo foi estabelecer um primeiro contato com as mães e pais de uma das turmas da escola. Após a partilha do café coletivo, a dinâmica para promover a interação entre os participantes foi a construção de uma bandeira pessoal. Em síntese, colocamos a seguinte pergunta: Se você fosse um país, como seria sua bandeira? Os presentes utilizaram os materiais disponibilizados<sup>10</sup> e produziram, cada qual, sua bandeira. Deste encontro inaugural queremos destacar a apresentação de duas bandeiras, ambas de mulheres.

A primeira participante, Sra. Maria Aparecida, apresentou sua bandeira somente com a imagem de uma flor. Em sua apresentação disse que a mesma representava o papel da família na vida das pessoas. Mais do que uma estratégia para evitar expor traços de sua personalidade, talvez por sustentar baixa autoestima, seu relato mostra a marca do social em seu argumento. Na defesa de sua bandeira ganhou centralidade o enaltecimento da família, ou “porque a família é a base de tudo”, procurando referendar uma certa normalização da conduta, uma certa harmonia, o consenso em torno de um conceito que, segundo ela, estava subjaz implícito. Neste

9 A escola em tela constitui-se em objeto tanto de pesquisa, quanto de ações de extensão, ou seja, de participações conjuntas de pesquisadores e professores da escola em momentos de planejamento, de formação profissional e de diálogo com a população do território.

10 Folhas de ofício, revistas, tesouras, cola, fita crepe, papel pardo, lápis de cor e canetas coloridas.

caso, o CCP é tomado como uma oportunidade pública de obter concordância coletiva, ao menos discursivamente, em torno de uma certa definição de família e reforçar, de forma mais ou menos implícita, o sentido desviante, patológico, de tudo que abala sua harmonia, sua uniformidade, o que ela representa de apropriado. Assim, o mau uso das coisas e da liberdade, as iniciativas que confrontam as expectativas, ou mesmo a dissonância e vertigem de base individual, indicam ser disposições reprimidas e/ou desvalorizadas.

Na medida em que as bandeiras foram se sucedendo no grupo, a questão de gênero fez-se presente. Naquele momento tínhamos dois casais participando do CCP. Qual foi nossa surpresa quando um dos homens, senhor José, a relatar seu trabalho, iniciou sua fala com duas bandeiras na mão. Ao ver que sua companheira, senhora Antônia, estava sem bandeira, perguntamos ao casal porque José iria realizar a apresentação e ela não. De pronto Antônia respondeu que é porque ele, José, “[...] é o chefe, ele gosta de ser chefe”. Diante disso, solicitamos que Antônia fizesse, também ela, a apresentação de sua bandeira. Este diálogo fez emergir relações de poder assimétricas entre o casal, ou ainda, as marcas da dominação masculina sobre o gênero feminino. Estas questões, registre-se, que denunciam a norma, os valores e uma certa ética presente no território vivo, não foram percebidas, pelas professoras que participaram do CCP, como algo digno de nota.

O segundo CCP desenrolou-se em nove de novembro de 2019. Ali, novamente, a categoria gênero chama nossa atenção. Nesta oportunidade, a dinâmica era escrever três palavras, em uma folha em branco, que revelassem qualidades pessoais que cada um/uma identificava em si. Na apresentação de suas palavras, o senhor Francisco afirmou que a mulher precisa se libertar, deixar a tutela do pai ou do marido. Sua fala demonstra o desconhecimento de que as identidades são construídas socialmente e depende, ademais, das relações de poder estabelecidas entre os sujeitos. Nesta direção, Francisco exime os homens de responsabilidade pelas relações assimétricas de poder com as mulheres. Em sentido correlato, as mulheres que participaram deste momento, em sua grande maioria, tiveram dificuldade em listar palavras associadas à sua condição de mulher. Para ser mais claro: as palavras que escolheram destacaram características associadas muito mais ao papel social de mãe – cuidar, carinhosa, compreensiva, esforçada, guerreira, sensíveis, coração, gentileza - do que de mulher. Palavras como inteligência ou conhecimento não foram destacados como atributos femininos.

Este tema também adentra a escola sendo, porém, tangenciado em seu currículo. Quando os alunos estão nas salas de aula, na biblioteca ou em deslocamento eles e elas, geralmente, estão agrupados por gênero. Outras duas situações complementam este tópico. Ao participar da ida da turma da professora Anita (Gabriele) à biblioteca a presença de um aluno na fila das meninas suscitou comentário de outro aluno: “olha que ele está na fila e rebola como uma menina!”. Percebe-se o tom pejorativo e preconceituoso quanto à possível orientação sexual (homossexual) do colega. Já na aula da professora Nilce (Karina), ocorrida na sala de vídeo, os meninos, com estrutura corporal avantajada, sentaram na primeira fila dificultando, assim, o acompanhamento do filme *Escritores da Liberdade* por parte dos demais, especialmente as meninas.

Estas cenas denunciam, ademais, uma forma de pensar e agir desrespeitosa e antidemocrática diante da diferença e, por que não, da diversidade cultural. São questões relativas às oportunidades de socialização (e suas variações temporais) a que os alunos estiveram expostos, fora e dentro da escola. Ao não problematizar estas questões, a escola (leia-se, sobretudo, as professoras) concebe o currículo, preso ao conteúdo e/ou a datas comemorativas, como uma profecia a ser cumprida. As professoras sequer suspeitaram destes casos como temas curriculares, bem como para a reimpressão social das relações de opressão e de dominação que as mesmas apresentam.

O mesmo vale para a questão da alimentação. Por mais de uma vez presenciamos os/as alunos/as na hora do lanche. A presença de salgadinhos industrializados e refrigerantes<sup>11</sup> constava no cardápio de muitos. É razoável imaginar que estes elementos façam parte do dia a dia da vida das famílias dos/as alunos/as da escola, como também da população do bairro. Nossa observação na aula da professora Eva (Roselaine) permite esta inferência. Em certo momento da aula, ela explica que eles, os alunos, precisam terminar o trabalho sobre os índios do sul do Brasil. Associa os nomes indígenas pampeanos (Charrua e Minuano) à refrigerante guaraná. Alguns alunos falam da Coca-Cola. Roselaine diz que não está falando de refrigerantes, apesar de ter feito associação dos nomes

11 Por vezes são comprados pelas próprias professoras!

dos grupos indígenas com o guaraná – refrigerante. A preocupação com o significado deste produto para a saúde das pessoas não é referida pela professora. Percebe-se que os alunos conferem mais atenção ao refrigerante do que aos povos indígenas, talvez porque o primeiro esteja mais próximo de sua vida cotidiana. A problemática ambiental também compreende uma alimentação saudável, os cuidados com o corpo. Aqui um diálogo curricular possível entre escola e comunidade que está eclipsado na visão das professoras.

Em nosso trânsito pela escola, por mais de uma vez, deparamo-nos com situações de desfeita e desdém das experiências culturais dos alunos e dos saberes que resultam de suas vivências cotidianas. Vejamos o que presenciamos em uma de nossas observações. Após sair da sala para fazer cópias de materiais, a professora Eva (Roselaine) retorna e retoma a aula. O tema é a colonização do Brasil pelos portugueses. Pergunta para os alunos quem chegou de fora do Brasil. Alguns alunos dizem que foram os indígenas. Confesso que tomamos esta resposta, mais do que engraçada, preocupante. Os alunos pouco ou nada assimilaram da aula e/ou da leitura que fizeram do livro didático. A professora reage e diz que foram os portugueses, que a maioria vai ganhar meio ponto na primeira questão. Algumas meninas responderam certo, o que confirma sua disposição pelo gênero feminino para adequação à rotina escolar. Eva diz para os alunos, ironicamente, que “[...] se a questão fosse sobre qual o funkeiro mais famoso do momento, o que ganha mais dinheiro, vocês saberiam!”. Eva manifesta, assim, desdém pelo saber e/ou pelas práticas culturais dos alunos e/ou de suas famílias. Mesmo que esta modalidade de ritmo de música possa não ser hegemônica entre os alunos e suas famílias, a fala de Eva soa como advertência, isto é, carregada de menosprezo pelas práticas de consumo cultural dos moradores do bairro.

Além de não deixar os alunos esquecerem que o saber que tem valor é aquele que compõe os conteúdos das disciplinas escolares, a escola atua no sentido de impor certas convenções sociais. Na aula da professora Alcía, por exemplo, diante das conversas entre os alunos, lembra-os que há atividade no livro de artes para realizarem. Como o resultado de sua fala não foi o esperado, perguntou aos alunos como deveria ser o comportamento das pessoas quando elas recebem visitas (no caso os pesquisadores) em suas casas. Eva imediatamente responde esta questão dizendo que “deve ser da melhor forma possível”. Muitos alunos respondem que seu comportamento é “normal”, como quem diz que a regularidade do dia a dia é indiferente à presença de estranhos. Pode-se inferir que é possível que não haja divisão dos tempos e dos modos de ser das famílias diante de outros, relativamente afastados de seu convívio mais próximo.

No que respeita a precariedade das condições de trabalho na escola, as professoras combinam uma dupla perspectiva. De um lado, procurando amenizar as adversidades surgidas pela falta de manutenção dos prédios e pela falta de equipamentos ou materiais, recorrem a ações paliativas como, por exemplo, venda de material reciclado, solicitação de doações junto à comunidade e pedido de ajuda às famílias, particularmente de pais para a realização de algum conserto na escola. Demonstram resignação, por outro lado, quando a questão é reivindicar ao poder público, no caso a Prefeitura Municipal, o aporte de recursos financeiros e serviços necessários à manutenção da escola.

“Aqui não adianta, já fizemos de tudo [...] fica só na promessa. Eu desisti, não adianta!” é a fala da professora Alba. Seja dito de passagem que esta professora retirou um ventilador estragado que havia em sua sala e levou-o para sua casa para consertá-lo. A submissão, para não dizer docilidade, às imposições da realidade e a renúncia ao exercício de seu poder de sujeito, faz com que as professoras compactuem, talvez inconscientemente, com a negação da qualidade da educação que a comunidade local tem direito e que o Estado insiste em negar.

O efeito da lógica de controle igualmente é sentido nas observações que fizemos das aulas da professora Eva. Em certo momento de sua ausência, um aluno pergunta se eu estou “anotando”. Ou seja, quis saber se eu estava ali com uma função fiscalizadora. Esta pergunta, conjugada com as atitudes mais ou menos indisciplinadas dos alunos, revela o quanto as relações de poder são verticalizadas na sala de aula. Longe do olho do poder, a expressividade dos corpos alarga suas fronteiras para além do prescrito pelo “currículo da sala de aula”.

Em outra passagem, diante da postura impositiva e autoritária da professora Alcía, um aluno diz que não vai fazer a atividade proposta por ela. A professora desiste dele e de seu direito à aprendizagem. Do mesmo modo, a autoridade (da força) da professora é aplicada a uma

aluna que, incomodada por um colega havia reagido com xingamentos ao mesmo. Na ocasião, a professora gritou com a aluna dizendo que a última palavra era dela. A aluna acaba por se submeter à professora. O silêncio assume uma aura de opressão. Diante de alguma conversa na sala, Alcía pergunta: “Qual a parte do silêncio que vocês não entenderam?”.

A forma como esta professora se dirige aos alunos indica que o clima de controle e disciplina, no cotidiano de suas aulas, torna as mesmas difíceis de serem suportadas. Se a razão sugere que a melhor estratégia para não sofrer sanções por parte da professora deva ser aceitar suas orientações e regras, os corpos e a necessidade de falar despertam sons e movimentos mais ou menos transgressores da ordem escolar trazendo, de quando em quando, além de certa sensação de alívio e descontração, dificuldades e sofrimento para a professora.

As dificuldades de aproximação entre escola e comunidade local são evidentes também quando a escola chama as famílias, no início de cada ano, para discutir e aprovar o calendário escolar. Acompanhamos uma dessas reuniões, ocorrida em catorze de março de 2019. Desde seu início são as professoras que falam mais. A proposta de calendário é apresentada como aquela que foi discutida e aprovada pelas professoras. Nenhuma mãe ou pai contesta a mesma. O fato é que não se sentem autorizados e/ou em condições de contradizer o que aquelas, que detêm o saber escolar, já decidiram. O silêncio é a resposta quando são chamados a avaliar o calendário.

Algumas mães, nesta reunião, participam da discussão do uniforme. Propõem que deve ser obrigatório. As professoras concordam. No entanto, ao longo do ano, percebemos que o mesmo não é observado. Grande parte dos alunos vem à escola sem uniforme. Em verdade, o uniforme só foi distribuído à comunidade pelo poder público municipal no ano de 2018. Assim, no início de 2019, como não houve questionamento sobre a possibilidade de um novo uniforme, percebe-se que o tempo de vida útil do mesmo corresponde aos princípios da economia doméstica da população do bairro. Aquela decisão que teve a contribuição da comunidade acaba por não ser observada. Resta saber se a mesma percebe isto no transcorrer dos dias e meses do ano.

O que separa escola e as famílias dos alunos pode ser deduzido, do mesmo modo, nas reuniões pedagógicas da escola. Sublinhamos aqui a reunião ocorrida dia três de abril 2019, e que demonstra a visão que as professoras têm das famílias de seus alunos. Nesta reunião, algumas professoras, dizem que questionam as crianças com suspeitas de patologias. Patrícia, orientadora educacional, sugere a montagem de dossiês destas crianças. As professoras dizem que os pais devem ser responsabilizados pelo encaminhamento dos filhos aos profissionais da saúde. Ou seja, não duvidam de que possa haver dificuldades, didáticas, metodológicas e teóricas decorrente da formação – ou da falta dela – das professoras. As mesmas se desresponsabilizam diante do fato da não aprendizagem de alguns alunos. Além disso, remetem para as famílias, desconsiderando a diversidade das mesmas, a busca de (supostas) soluções para os casos de não aprendizagem na idade certa.

Nas críticas às famílias, em nenhum momento há preocupação em considerar a posição social das mesmas, isto é, os distintos históricos de vida e/ou de patrimônio econômico, social e cultural das mesmas como variáveis que interferem nos termos em que se dá a socialização das crianças fora do ambiente escolar. Em acréscimo, o Estado – sobretudo o poder público municipal – não é lembrado no que respeita a seu papel junto a esta questão. Dirijo-me à uma professora e pergunto se o município não tem SIR (Sala de Integração e Recursos). Ela não sabe me dizer. Causa no mínimo estranheza que tal informação não seja de domínio das professoras, mormente porque afeta diretamente o direito à educação de alunos e alunas deficientes matriculados na rede municipal.

Entretanto, o estranhamento entre as professoras e a comunidade não é totalmente indiferente às professoras. Segundo a professora Anita, “[...] eles só enxergam a escola ou por uma coisa negativa [...] quando a gente chama os pais na escola? Quando tem um problema. Nunca tu chama para dizer que teu filho está bem [...] então eles têm o hábito de vir para a escola por uma coisa negativa assim ou para pegar parecer. Então esta dinâmica assim de ele ter que estar se expondo né, falar um pouco do que tu fez, não fez, neste primeiro momento foi impactante para eles [...] eles esperavam ouvir mais do que estar se colocando ali para falar [...] eu acho que eles precisam assim mais de oportunidades de se abrir, de falar”.

Todavia, esta consciência não impede as professoras, por ocasião do terceiro CCP, ocorrido

em treze de dezembro de 2019, trabalhem em conjunto com a comunidade. Naquela data, a tarefa era expressar a memória de suas vidas escolares, mães e pais professoras, por meio de um painel de pano<sup>12</sup>, que deveria ser construído com tinta e utilizando-se somente das mãos. As mães e pais, depois de certo tempo de hesitação, jogam no tecido as marcas, cores, traços que, aos poucos, dão forma às cenas de suas memórias escolares. As professoras, por sua vez, optam por fazer o seu próprio painel, além do que, no momento da avaliação da atividade, colocam-se próximas umas das outras em certa distância das mães e pais. De toda forma, em que pese isto, pelo menos participaram da atividade, o que pode significar algo.

Não obstante, tudo que parece se colocar diante de uma maior aproximação entre escola e comunidade, entre professoras e família, entre currículo e cultura local, o currículo escolar também é cenário de relações e situações que, por mais singulares que sejam, teimam em realçar outras possibilidades curriculares. A afetividade, proximidade e liberdade de algumas professoras com seus alunos é uma variável relevante neste sentido. Nas aulas que observamos, chama atenção que as relações estabelecidas nestes termos são responsáveis por maior motivação dos alunos na execução das atividades propostas. Na mesma toada, reconhecemos a preocupação em utilizar de recursos múltiplos, como a música, o filme, a literatura, recorte e colagem, cartazes, gibis, de modo a desafiar os alunos e as alunas em sua criatividade e participação ativa, seja na construção de outros saberes, seja nos processos de troca com as professoras ou com seus colegas.

## Considerações Finais

Em momentos de extremo perigo é fácil potencializar os estímulos morais; para manter sua vigência, é necessário o desenvolvimento de uma consciência em que os valores adquiram categorias novas. A sociedade em seu conjunto deve se converter em uma gigantesca escola (SADER, 1999, p. 19)

Por certo que outras molduras poderiam ganhar espaço nesta galeria das relações entre cotidiano escolar e a cultura do lugar. Muitos foram as questões que obedecem a certa rotina na escola e que mereceriam também ser analisadas como, por exemplo, a hora do banheiro, a professora como centro da aula, o texto como eixo do currículo, a demanda por formação das professoras, a organização dos alunos em fila, a correção dos erros dos alunos pelas professoras, etc. Da mesma forma, e na medida em que este trabalho ainda está em curso, reconhecemos que a sequência dos CCP e a realização de entrevistas, com membros das famílias dos alunos e/ou da comunidade do lugar, poderão trazer outros ingredientes para compor, acima de tudo, o conjunto dos saberes locais.

Nosso intento com este trabalho de investigação e de extensão junto a esta escola colocou-nos o desafio de rever como têm se dado as relações entre escola e família. Os estudos têm revelado muito do que aqui descrevemos, qual seja uma grande dificuldade em estabelecer uma maior congruência e apoio mútuo entre estas duas instituições. Da mesma forma, e na medida em que a escola, antes de ser estatal, é pública, procuramos chamar atenção para os fios e tramas presentes na vida cotidiana, principalmente escolar, bem como o significado da vida no território mais próximo, expressões estas cuja discussão imaginou servir para alargar o horizonte de atuação da escola. Elas são portadoras de exercícios interpretativos que, se bem observados, podem justificar e legitimar reconfigurações, ainda que lentas ou tímidas, no currículo escolar, quando não, na forma de pensar e atuar das professoras.

O olhar sobre a complexidade do cotidiano escolar e comunitário remete para um mosaico de situações, ora mais regulares e rotineiras, ora reveladoras de contradições, de criatividade, de protesto de algo que não anda muito bem. De um lado, questões como gênero, alimentação saudável, o maior ou menor autoritarismo desta ou daquela professora, o desinteresse pela cultura do lugar, a baixa autoestima das pessoas do lugar, a restrição da participação dos pais na vida escolar, são pedras e cimento da muralha curricular que a torna difícil de ser abalada. Por outro lado, a rebeldia do aluno contra as instruções da professora, a afetividade entre docentes e discentes ou

12 Em dois painéis de 10 metros de comprimento por 2 metros de largura, fixados em duas paredes da escola.

a preocupação com o lúdico nas aulas demonstra que o cotidiano é lugar de subjetividade, de inconformidade, de emoção, de negação do instituído, de revolta contra o que é fixo ou estável, contra o desenho sobre o qual se costura o arranjo curricular.

Conhecer os fragmentos do modo como uma comunidade escolar constrói seu currículo serviu para mostrar formas de pensar e agir que têm dificultado mirar o colorido do tecido cultural movimentado na vida cotidiana das pessoas do lugar. Diante disto, a proposta de PVC operacionalizada no CCP apresenta-se como expediente que, se bem conduzido, pode contribuir para que inclinações desviantes deixem de ser, como diria Paulo Freire, somente denúncia e passem a ser anúncio de um outro currículo, uma outra relação entre escola, vida cotidiana, cultura e saber local.

## Referências

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, ago. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200005&lng=pt&tng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200005&lng=pt&tng=pt) Acesso em 23 de outubro de 2019.

APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em disputa**. RJ, Petrópolis. Vozes, 2011.

ASSIS, Cristina Ferreira. **A relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso em Mariana-MG**. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto.

BOFF, Leonardo. O cristianismo à luz da Teologia da Libertação. In: **Revista Cult**, ano 22, edição 252, dez/2019, p. 39-43.

BOURDIEU, Pierre. O racismo da inteligência. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tania Maria Zanotti Guerra Frizzera. Currículos como corpos coletivos. In: **Currículo sem Fronteiras**. V. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/carvalho-silva-delboni.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2020.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** RJ, Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DUBET, F. Crisis de la transmisión y declive de la institución. **Política y Sociedad**, v. 47, n. 2, pp. 15-25, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura** - As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios de antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**: Felicidade, liberdade e democracia. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

**IPEA, 2017**. Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/676/documento-referencia.pdf> Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. A aprendizagem presente nas convivências: um encontro entre a educação integral e a pedagogia da vida cotidiana. Entrevista realizada pela profa. Lúcia Helena Alvarez Leite, **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.04,m pp.341 – 355, Outubro-Dezembro 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000400341](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000400341) Acesso em 21 de novembro de 2019.

MAFESSOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MAIA, Claudio Machado. Um ensaio sobre a noção do conceito de território nas pesquisas sobre desenvolvimento rural e regional. In: GEHLEN, Ivaldo; RIELLA, Alberto (orgs.). **Território e sociedade**: perspectivas teórico-metodológicas e evidências empíricas. Porto Alegre: Tomo editorial, 2014.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortes, 2006.

MUÑOZ, César. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**. São Paulo: Cortz, 2004.

NETO, José Raimundo Cordeiro; ALVES, Christiane Luci Bezerra. A relação entre escola e território na promoção do desenvolvimento local: implicações para as políticas educacionais. **Anais do 4º Congresso Brasileiro de Sistemas** – Centro Universitário de Franca Uni-FACEF – 29 e 30 de outubro de 2008. Disponível em [http://legacy.unifacef.com.br/quartocbs/artigos/G/G\\_134.pdf](http://legacy.unifacef.com.br/quartocbs/artigos/G/G_134.pdf) Acesso em 24 de abril de 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Revista inter-legere, Educação e Sociedade**, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4410> Acesso em: 23 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Sociedade**, 31(2): 155-170, jul./dez., 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>>. Acesso em: 11 de outubro de 2017.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de psicologia**. (Campinas), Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, Mar. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012)>. Acesso em 14 de setembro de 2019.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (2014). Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante. **Cadernos de Educação**, nº 48, Faculdade de Educação, UFPel, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4751> Acesso em 24 de maio de 2018.

PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana. **Análise Social**, Vol. XXII (90), 1986-1º, p. 7-57.

QEDU, 2015. Respostas de estudantes de 5º ano: pessoas. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/230301-emeef-normelio-pereira-de-barcellos/pessoas/aluno5ano>>. Acesso em: 25 de abril de 2016.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SADER, Emir (org.). **Sem perder a ternura: pequeno livro de pensamentos de Che Guevara**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SARAVÍ, Gonzalo Andrés. **Juventudes fragmentadas: socialización, classe y cultura en la construcción de la desigualdad**. México: Flacso México: CIESAS, 2015.

SEABRA, Odete Carvalho de Lima. **Territórios do uso: cotidiano e modo de vida**. In: CIDADES. v. 1, n. 2, 2004, p. 181-206. Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/1eih7QL8J6dpI9PkIIdEMCFXaaWNVu7kK> Acesso em 08 de outubro de 2019.

SILVA, Pedro. Análise sociológica da relação família-escola: um roteiro sobre o caso português. In: DAYRELL, Juarez [et. al.]. **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. (org). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.32 [cited 2017-11-11], pp.211-225. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000200002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 26 de setembro de 2017.

**TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017**. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario\\_brasileiro\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017\\_com\\_marcadores.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf)> Acesso em: 22 de março de 2018.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

VILLAS-BOAS, Maria Adelina. **A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores**. 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>>. Acesso em: 03 de novembro de 2017.

VIRGINIO, Alexandre Silva. Cidadania, crise na educação e as humanidades. In: ROCHA, Silvio; SILVA, Nair Ribeiro da; VIRGINIO, Alexandre Silva (Orgs.). **Sociedade e educação transformadora**: novas práticas na escola. Porto Alegre: Cirkula, 2017, p. 79-106.

ZAGO, Nadir. A relação família-escola nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL, Juarez [et. al.]. **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

Recebido em 29 de fevereiro de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.