

EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE CONHECIMENTOS DO SENSO COMUM, ESPAÇO VIVIDO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

***EDUCACION IN URBAN PERIOHERIES: POSSIBLE DIALOGUE BETWEEN COMMON SENSE
KNOWLEDGE, LIVED SPACE AND EDUCATIONAL PRACTICES***

***EDUCACIÓN EM PERIFERIAS URBANAS: POSIBLES DIÁLOGOS ENTRE CONOCIMIENTOS DEL
SENTIDO COMÚN, ESPACIO VIVIDO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS***

Silvia Letícia Costa Pereira Correia

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo
E-mail: silviacorreia@educacaosalvador.net

Andrea Coelho Lastória

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo
E-mail: lastoria@ffclrp.usp.br

RESUMO

Este artigo discute a Educação em Periferias Urbanas buscando um diálogo possível entre os conhecimentos do senso comum, o espaço vivido e a prática educativa. É mobilizado pela questão: quais são os conhecimentos do senso comum produzidos no espaço vivido do bairro e suas implicações para a prática educativa? Ilustra a discussão, a partir da pesquisa de pós-doutoramento realizada com jovens moradores do bairro da Engomadeira, em Salvador/BA. Utiliza uma metodologia das Representações Sociais – associação livre de palavras e a hierarquização de itens. Pauta-se em autores como Abric (1994), Berger e Luckmann (2004), Bomfim (2004, 2006), Freire (2003), Gohn (2006), entre outros. Os resultados do estudo apontam o bairro como espaço de produção de conhecimentos que possibilita pensar em uma construção formativa, curricular (re)politicizada, coletivamente construída com os grupos sociais implicados no espaço vivido do bairro.

PALAVRAS-CHAVE: educação em periferias urbanas; conhecimentos do senso comum; espaços vividos; práticas educativas.

ABSTRACT

This article discusses Education in Urban Peripheries, seeking a possible dialogue between common sense knowledge, lived space and educational practice. It is mobilized by the question: what are the common sense knowledge produced in the living space of the neighborhood and its implications for educational practice? It illustrates the discussion, based on the postdoctoral research with young residents of the Engomadeira neighborhood, in Salvador/BA. It uses a methodology of Social Representations - free association of words and hierarchy of items. It is based on authors such as Abric (1994), Berger and Luckmann (2004), Bomfim (2004, 2006), Freire (2003), Gohn (2006), among others. The results of the study point to the neighborhood as a space for the production of knowledge that makes it possible to think about a formative, (re)politicized curricular construction, collectively built with the social groups involved in the living space of the neighborhood.

KEYWORDS: education in urban peripheries; common sense knowledge; living space; educational practices.

RESUMEN

Este artículo aborda la Educación en las Periferias Urbanas, buscando un diálogo posible entre conocimiento del sentido común, espacio vivido y práctica educativa. Lo moviliza la pregunta: ¿cuáles son los conocimientos del sentido común producidos en el espacio de vida del barrio y sus Implicaciones para la práctica educativa? Ilustra la discusión, a partir de la investigación posdoctoral con jóvenes vecinos del barrio Engomadeira, en Salvador/BA. Adopta la metodología de representaciones sociales - libre asociación de palabras y jerarquía de elementos. Se basa en autores como Abric (1994), Berger y Luckmann (2004), Bomfim (2004, 2006), Freire (2003), Gohn (2006), entre otros. Los resultados del estudio apuntan al barrio como un espacio de producción de conocimiento que posibilita pensar una construcción curricular formativa, (re)politizada, construida colectivamente con los grupos sociales involucrados en el espacio vivido del barrio.

PALABRAS-CLAVE: educación en periferias urbanas; conocimiento del sentido común; espacio vivido; prácticas educativas.

1. INTRODUÇÃO

Brandão (1995, p. 2) alerta que ninguém escapa à Educação: “em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar”. Corroborando com este entendimento, Freire (2003) diz não ser possível fazer uma reflexão sobre o que é Educação sem pensar sobre o próprio ser humano. Considerando tal ideia, a condição humana de inacabamento ou inconclusão, torna-se a razão da busca da Educação pelo homem e pela mulher, que por se saberem inacabados, se educam. É nesse ponto que se encontram as raízes da Educação como manifestação exclusivamente humana: há Educação quando há relações entre pessoas, quando ensinamos/aprendemos seja intencionalmente ou não. Neste sentido, não há um único modelo ou estilo de saber e de conhecimento, uma vez que a Educação existe por toda a parte e é o resultado da ação do meio sociocultural e da interação entre pessoas. Enfatiza-se, desta forma, que o processo de educar considere a vida real dos atores sociais, sua forma de estar no/com o mundo e seus contextos.

A literatura vislumbra a Educação, conceitualmente, sob três dimensões: formal, não formal e informal, sendo esta última de interesse particular deste artigo. Cada uma dessas dimensões clássicas apresenta características específicas sendo importante entendê-las a partir de suas possíveis interfaces. Vale dizer que essas dimensões se complementam de tal maneira que os processos de aprendizagem e ensino se perpassam mutuamente. Neste sentido, posicionamento é necessário porque as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade.

A dimensão da Educação formal, segundo Gohn (2006), tem como foco o ensino e a aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, currículo normatizado, tempo e espaço predeterminados. Está sob a tutela da instituição escolar, legalmente instituída, organizada com base em Diretrizes Nacionais e regras definidas. Para Libâneo (2010) a Educação formal refere-se a práticas educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições formais de ensino.

Já a Educação não formal, segunda dimensão da tríade mencionada, pode ser compreendida como aquela que se aprende 'no mundo da vida', via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006). A Educação não formal está relacionada à Educação não escolar e, deste modo, conforme Libâneo (2010) refere-se a práticas educativas realizadas em instituições não convencionais de Educação, mas com certo nível de intencionalidade e sistematização, tais como as que se verificam nas organizações profissionais, nos meios de comunicação e/ou nas agências formativas para grupos sociais específicos.

Neste artigo abordamos sobre a Educação informal produzida no espaço vivido do bairro, e que se identifica, segundo Gohn (2006), com os processos de socialização dos sujeitos, está carregada de valores e culturas próprios, de pertencimento, sentimentos e que pode ocorrer em diferentes espaços sociais considerados espaços não formais de Educação. Para Libâneo (2010), a Educação Informal refere-se a práticas educativas que acontecem de forma difusa e dispersa, que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação de maneira não intencional e não institucionalizada. E por ser assim, a Educação informal também está relacionada à Educação não escolar, que de acordo ao entendimento de Severo (2015), refere-se a ações educativas que prolongam tempos e espaços formativos, organizados em função das necessidades que emanam no contexto do sujeito aprendente e de sua comunidade, remetendo a uma proposta de Educação mais dinâmica, processual, que acompanha o desenvolvimento de vida das pessoas.

Tomando estas ideias em perspectiva, para efeitos desta construção textual, é importante mencionar que quando falamos em Educação em Periferias Urbanas (EPU), referimos a uma Educação que acontece nas periferias, considerado "como o lugar a partir do qual é possível interrogar a questão social do espaço na cidade, uma vez que expressa de forma urgente a crise urbana, o processo de precarização social e as desigualdades" (JESUS, 2021, p. 66). Para além,

utilizamos o termo EPU circunscrito como Educação informal, e, portanto, não escolar. Ao abordar sobre conhecimentos do senso comum, fazemos referência aos saberes produzidos na relação entre os atores sociais e o espaço vivido através das Representações Sociais do Espaço (RSE). Estas, por sua vez, dizem respeito aos conhecimentos tributários das práticas sociais dos atores sociais no espaço vivido do bairro. Estes conhecimentos fazem referência às experiências, vivências e práticas dos atores sociais e se apresentam como um tipo de conteúdo muito específico, muito particular e distinto, revelando a relação existente entre os atores sociais e o espaço vivido (BOMFIM, 2006).

Por sua vez, o espaço vivido é aquele que faz sentido e significa algo para o sujeito que o vive a partir das suas memórias, experiências, práticas sociais, dentre outros. Nesse sentido, abordamos o lugar (bairro) como espaço vivido, entendido como categoria geográfica, onde se estabelecem as relações mais próximas e que está para além de uma mera referência empírica ou de localização. Já a abordagem de prática educativa, muito embora apareça na literatura educacional associada à Educação formal, ponderamos a abordagem emergente que considera os atores sociais como ativos e corresponsáveis pela construção e produção de conhecimento, sendo possível "[...] organizar, estruturar, explicar e sistematizar o conhecimento, [pois] o sujeito relaciona os conhecimentos novos com os prévios, com a realidade e a cultura de forma crítica e reflexiva" (LOPES; SOARES, 2007, p. 177).

O objetivo deste artigo é o de discutir a Educação em periferias urbanas, buscando um diálogo possível entre os conhecimentos do senso comum, o espaço vivido e a prática educativa. Propomos a seguinte questão: quais são os conhecimentos do senso comum produzidos no espaço vivido do bairro e suas implicações para a prática educativa? Consideramos o processo social de construção, apropriação e produção do espaço pelos atores sociais, enfatizando que este se constitui como gerador de conhecimento sendo que a leitura e interpretação do lugar, é de fundamental importância para a autonomia e cidadania no cotidiano dos atores sociais.

2. O ESPAÇO VIVIDO DO BAIRRO, A PRODUÇÃO DE SABERES E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA EDUCATIVA

O bairro como um recorte espacial, plano do vivido, lugar da experiência, da ação, da vivência e de sentidos, é referenciado por Certeau, Giard e Mayol (2013) como 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" (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013, p. 45).

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. O lugar, assim pensado, é composto por um conjunto de elementos materiais e imateriais, que demonstram uma ligação de afetividade, de conhecimento e de pertencimento dos atores sociais. Estes, por sua vez, residem no bairro, vivem e experimentam de várias formas esta parte da cidade, estabelecem uma ligação cotidiana por meio da apropriação e vivência, podendo revelar diferentes dinâmicas e relações. Ferrazo e Carvalho (2008, p. 4), afirmam que "a vida cotidiana é um espaço tempo 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 [...], favorecendo processos inventivos e de resistência".

Considerado uma instância essencialmente dotada de significados, e, por sua dimensão simbólica, histórica e socialmente construída, transforma-se em referencial identitário, podendo ser entendida como objeto de Representação Social (RS) (JODELET, 1982). É nesta perspectiva que a autora 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" (JODELET, 2002, p. 35), através das suas práticas, ideias, crenças, valores etc. Para Alves-Mazzotti (2000, p. 59) "[...] as representações sociais não são apenas 'opiniões sobre' ou 'imagens de', mas teorias coletivas sobre o real". Assim, as RS são construções cognitivas, afetivas que o sujeito social faz para entender o mundo, construir a realidade, sendo parte do cotidiano e um produto da comunicação e da linguagem.

Dois elementos são cruciais para a propagação, distribuição e circulação das ideias e conseqüente construção social do conhecimento e da realidade: 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: o conhecimento do senso comum que produz variadas interpretações sobre as realidades cotidianas, o que o aproxima da ideia de Rede, ou da ideia de que tecemos conhecimentos a partir de saberes compartilhados que revelam formas de estar no mundo, de nos inserir e nele nos diferenciar (OLIVEIRA, 2003).

Assim, comunicar e interagir são duas ações inerentes ao 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 espaços/tempos também definidos. 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, a interação entre pessoas. O fato é que nestas situações de intercâmbios, o outro se torna acessível a mim, sendo a recíproca, também verdadeira, numa dinâmica em que os sujeitos sociais se constituem e são constituídos. Os fenômenos sociais têm conotações e significados diferentes a partir dos contextos específicos, revelando uma 'relatividade social', que se traduz na criação de realidades e conhecimentos diversos, admitidos em espaços/tempos distintos, por uma dada sociedade. 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 conhecimento em Rede, "[...] processos e mecanismos que não sabemos discernir 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". O conhecimento do senso comum precisamente constitui o tecido de significados (conhecimentos em Rede) sem o qual nenhuma sociedade poderia existir, nenhuma realidade poderia se materializar. Para Moscovici (1978), o senso comum com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias, comporta uma série de informações e impressões significativas. Ainda segundo o

autor, no âmbito da Teoria das Representações Sociais, adota-se como referência a relação entre os sistemas de pensamentos e as práticas sociais (MOSCOVICI, 2012).

A partir da relação dos atores sociais com o espaço e a produção do conhecimento sobre o lugar, o trabalho de Bomfim (2004) inaugura a perspectiva da Representação Social do Espaço (RSE), conceito que considera as dimensões práticas, afetivas e socioculturais presentes no vínculo firmado entre os sujeitos e o espaço, traduzidas nas 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 sobre, no, com o espaço. Bomfim (2004), define as RSE como formas diversas de conhecimento que (inter)mediam a ligação entre o sujeito e o seu espaço vivido, projetando múltiplas imagens de um espaço representado, revelando os contextos de interação, identificação e apropriação coletiva dos lugares, criando uma realidade social.

Aborda-se, desta maneira, o estudo da dimensão imaterial do espaço, a partir das relações nele estabelecidas, sendo possível identificar 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, o sistema de pensamento (o que eles sabem e agem sobre o bairro). 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 (CORREIA, 2020). A produção destes conhecimentos revela a existência de uma prática educativa, ainda que despretensiosa, se pensarmos numa relação com a Educação informal.

3. METODOLOGIA

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de pós-doutoramento, realizada com jovens moradores de periferias urbanas da cidade de Salvador/BA, especificamente no bairro da Engomadeira. Busca respaldo na realidade social construída pelos sujeitos sociais, o que nos leva a uma abordagem fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 1999), em que vivências e experiências – neste caso, traduzidas em práticas sociais – são fundamentais para a constituição da multimetodologia proposta.

A multimetologia do estudo vem sendo composta por instrumentos variados de coleta de dados como a técnica de associação livre de palavras (TALP), a hierarquização de itens, os mapas afetivos e o grupo focal. Neste escrito vamos nos ater aos resultados da TALP e da hierarquização, dispositivos de coleta próprios da abordagem estrutural, que organizam um arcabouço cognitivo-estrutural das RS. Esta abordagem, segundo Abric (1994, p. 197), busca "compreender como se dá a organização interna das Representações em função de explicar a relação representação e ação". Neste sentido, existe uma hierarquia interna que envolve elementos periféricos, intermediários e centrais. Para Abric (1994), estes últimos elementos é que determinam a significação e a organização da Representação.

Sá (1998) sugere que conhecer a organização lógica sociocognitiva que está implícita na estrutura das RS auxilia na compreensão do consenso existente, da base comum partilhada coletivamente, no e pelo grupo, revelando em que ponto as representações sociais de um determinado grupo social podem ser consideradas estáveis; ou o que faz com que os membros do grupo se reconheçam como pertencente àquele grupo. É neste sentido que utilizamos a abordagem estrutural. Conforme esta perspectiva há uma hierarquia interna que estrutura as RS e que pressupõe, por sua vez, uma organização que envolve elementos periféricos, intermediários e centrais (núcleo central). O sistema periférico e o sistema intermediário contêm elementos não-pertencentes ao núcleo central cuja função é protegê-lo, concretizando as tomadas de decisão e condutas, sobretudo por sua característica de regulação e adaptação. Estes sistemas são mais suscetíveis às mudanças (o que resulta a mobilidade, flexibilidade e expressão individualizada), enquanto o núcleo central é mais estável e determina a significação e funcionamento das RS.

Participaram do estudo, quinze jovens moradores do bairro da Engomadeira na cidade de Salvador/BA. Estes jovens foram selecionados através da técnica chamada 'bola de neve' formada a partir das redes sociais dos próprios jovens participantes do estudo, que ao aceitarem fazer parte da investigação, indicaram outros. De acordo com Vinuto (2014, p. 203), esta "é uma forma de amostragem não probabilística, que utiliza cadeias de referência". Foram aplicadas quinze entrevistas semi-dirigidas através da técnica de associação livre, utilizando a palavra indutora "Engomadeira", objeto social da Representação, totalizando setenta e cinco palavras evocadas.

A TALP consiste em solicitar ao participante que registre cinco palavras pensadas espontaneamente a partir de uma palavra indutora, que no caso deste estudo foi o termo

'Engomadeira' - nome do bairro. As palavras ditas foram anotadas na ordem em que foram verbalizadas pelos respondentes. Esta técnica projetiva permite uma associação das palavras evocadas com o termo indutor de forma livre e rápida, o que viabiliza o acesso aos elementos que constituem o universo semântico do objeto social, espontaneamente. Desta forma, a palavra codifica a experiência. Na continuidade procedemos à hierarquização de itens ao solicitar aos participantes do estudo que organizassem as palavras por eles mencionadas na TALP, colocando-as por ordem de relevância. Assim, os respondentes atribuíram uma numeração de 1 a 5 à cada palavra evocada, considerando o grau de importância que lhes confere. A finalidade deste dispositivo é conhecer em ordem de importância, os elementos, possíveis candidatos a compor o núcleo central das RS do grupo social específico, identificando, assim, a estrutura interna da RS.

As palavras evocadas foram agrupadas semanticamente e organizadas em categorias, considerando a frequência com que foram mencionadas e a ordem de evocação. As palavras evocadas criaram uma possível imagem cognitiva que se refere às opiniões, crenças, ideias, atitudes, valores, preconceitos e estereótipos dos jovens participantes do estudo, sobre o objeto social do bairro, constituindo o conteúdo de suas RS. As informações coletadas e produzidas foram analisadas à luz da Teoria das Representações Sociais, uma vez que relacionamos sujeito e objeto por meio da elucidação do espaço vivido, destacando-se as significações, experimentações e intencionalidades destes jovens, num contexto físico e social, considerando, além de suas compreensões cognitivas, o vivido, suas experiências, suas maneiras de ser, agir, perceber e sentir os lugares, buscar sua essência.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a entrevista e a hierarquização, as palavras evocadas foram classificadas por campo semântico, o que auxiliou no estabelecimento de uma linguagem comum entre as palavras de sentidos próximos, de onde emergiram as categorias de análise. 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. As palavras evocadas e hierarquizadas foram: poluição, ruas/becos/vielas/ ladeiras, moradias, acolhimento, histórias, paredão, desarrumação, família, violência, solidariedade, comércio - palavras integrantes do núcleo central; vizinhos, barulho, briga/confusão, insegurança/perigo,

movimento, harmonia, união, cidadãos, animação/alegria, farra/diversão, pracinha, igreja, tráfico - palavras integrantes do nível intermediário; projetos, comunidade, cultura, desvalorização e desigualdade – palavras integrantes do nível periférico. De acordo com Sá (1996), estas palavras configuram um núcleo figurativo, traduzido numa (re)organização imagética de elementos cognitivos privilegiados, correspondendo à estrutura que dá significado à RSE destes jovens, de maneira mais efetiva. No dizer de Spink (2004, p. 88-89) estes elementos relacionam-se a “sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais”.

Ao realizar o agrupamento das palavras evocadas, chegamos ao entendimento de que as RSE destes jovens sobre o bairro da Engomadeira sugerem duas dimensões: a de conceitualização - aquela que descreve o bairro remetendo a diversos aspectos - social, ambiental e topográfico; e a dimensão da afetividade - que sugere uma relação afetiva, de laços de pertencimento. Desta forma, propomos o Quadro 1, a seguir, que evidencia as palavras evocadas estabelecendo as dimensões, as categorias e os elementos/conteúdos e estrutura das RSE.

Quadro 1 - Dimensões que sugerem o funcionamento da Representação Social

Dimensão	Categorias	Elementos			
		Centrais	Intermediário I	Intermediário II	Periférico
Conceitualização	Social	Violência Comércio Moradias Paredão	Brigas/Confusão Insegurança/Perigo Movimento	Cidadãos Farra/Diversão Pracinha Igreja Tiroteio Tráfico Negligência	Projetos Comunidade Desvalorização Cultura Desigualdade
	Topográfica	Ruas/Becos/ Vielas/Ladeiras			
	Ambiental	Poluição Desarrumação	Barulho		

Afetividade	Afetiva	Solidariedade Família Acolhimento Histórias	Vizinhos	Harmonia União Animação/Alegria Tranquilidade	
-------------	---------	--	----------	--	--

Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Com relação à dimensão de conceitualização, a categoria social inclui os seguintes vocábulos: cidadãos, moradias, violência, desigualdade, desvalorização, projetos, movimento, tráfico, negligência, insegurança/perigo, tiroteio, comércio, paredão, pracinha, igreja, cultura, comunidade, farra/diversão, brigas/confusão; já na categoria topográfica foram inseridas as palavras ruas, becos, vielas e ladeiras; a categoria ambiental inclui palavras como poluição, barulho, desarrumação. Na dimensão da afetividade, identificamos a categoria afetiva, expressa pelas palavras vizinhos, solidariedade, família, histórias, acolhimento, harmonia, união, animação/alegria e tranquilidade.

Dentre as palavras evocadas pelos jovens participantes com o estudo, observamos, ainda, elementos topofílicos e topofóbicos (TUAN, 1980), presentes nestas RSE. No primeiro caso, são referências, elos afetivos positivos estabelecidos entre a pessoa e o lugar. No segundo caso, fazemos referência a um processo antagônico à topofilia no sentido da aversão e repulsa estabelecida entre sujeito e lugar ou ambiente físico. De qualquer forma, não restam dúvidas de que as práticas sociais são realizadas num suporte espacial, conforme asseveram Duarte, Brasileiro, Santana, Paula, Vieira e Uglione (2005).

Mencionamos com base na observação do Quadro 1, que os elementos centrais perpassam todas as categorias emergidas no estudo, com destaque para a categoria social e a categoria afetiva. E ressaltamos que os elementos centrais sugeridos nas RSE destes jovens dialogam diretamente com temáticas importantes: questões ambientais, crescimento urbano desordenado, organização do espaço urbano, relações de pertencimento, ancestralidade, falta de estrutura, poluição sonora e ambiental, cartografia, topografia, transformações do espaço, forma de viver e se organizar no espaço, entre outras que podem inferidas a partir das RSE emergidas.

Deste modo, inferimos que as práticas não escolares ou cotidianas possibilitam aos atores sociais a construção de um saber sobre o lugar e estão repletas de representações mentais, cognitivas, sociais e espaciais, por meio das quais podem ser desenvolvidas estratégias que revelam práticas educativas não escolares, informais. A prática educativa, pensada no âmbito da Educação

informal, é entendida como Redes de conhecimentos e fazeres produzidas e compartilhadas pelos sujeitos, nos cotidianos que praticam de diferentes modos, os múltiplos espaços-tempos (ALVES, 2002). Implica numa relação do processo formativo com a apropriação do espaço vivido pelos atores sociais, o que significa pensar, refletir e agir no espaço.

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 destes atores sociais. Assim, as conexões e as tramas das relações estabelecidas, desenvolvidas no espaço vivido do bairro, podem potencialmente, produzir conhecimentos e ao trabalhar com o patrimônio cultural, articulando as RSE, pode-se transversalizar com a ideia de sustentabilidade destes espaços, a partir dos atores sociais que ali (con)vivem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou discutir a Educação em Periferias Urbanas buscando um diálogo possível entre os conhecimentos do senso comum, o espaço vivido e a prática educativa. Foi norteado pela seguinte questão: quais são os conhecimentos do senso comum produzidos no espaço vivido do bairro e suas implicações para a prática educativa? Ao longo do texto foram explicitados os resultados da investigação realizada junto a jovens moradores do bairro da Engomadeira localizado na cidade de Salvador, no Estado da Bahia.

O estudo revela a eminente possibilidade de se considerar espaços educativos diversos, a exemplo do espaço vivido do bairro e a construção de diferentes formas de conhecer. Como mencionado, os elementos constitutivos do núcleo central das RSE dos jovens, aproximam-se de algumas temáticas ambientais, de organização e crescimento urbano, pertencimento, ancestralidade, topografia, transformações do espaço, forma de viver e se organizar no espaço, entre outras que podem inferidas a partir das RSE emergidas. Uma perspectiva que requer atuação diferenciada, que mobilize um conjunto multidisciplinar em que as ações e soluções não apareçam prontas e determinadas, mas dialogadas. A diversidade de interlocução com as manifestações das RSE dos jovens moradores de periferias urbanas favorece o redimensionamento das perspectivas humanas, do questionamento da natureza epistemológica do conhecimento do senso comum, inserindo-se num contexto atravessado por fatores sociais, culturais, políticos, econômicos, locais e globais.

Disto resulta o protagonismo na construção de referenciais teórico-metodológicos que possibilitem a potencialização de efeitos formativos decorrentes de práticas em espaços de Educação não escolar, convertendo-as em práticas educativas, que potencialmente dialogam com o conhecimento formal. Envolve conhecer os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais, a busca pela construção de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autônomos que sejam capazes de fazer leitura crítica do mundo com vistas à sua transformação.

Os conhecimentos do senso comum conferem legitimidade ao diálogo estabelecido entre a localidade e a prática educativa, aliando as experiências e vivência produzidas no espaço do bairro com o mundo concreto, real. Entendemos que isto faz com que os atores sociais possam comprometer-se a partir das leituras de mundo, com as transformações das realidades nas quais estão imersos. Entendemos também, a partir do estudo realizado, que a problematização das realidades indica um caminho profícuo nesta direção.

Trata-se de uma perspectiva de natureza crítico-emancipatória, orientado para a formação do humano, para a ruptura de tendências autocráticas, hierárquicas e excludentes. Num contexto aberto a discussões, problematizações, investigações e diálogos. Neste sentido, nos referimos a uma problematização pautada na observação, apropriação e discussão das práticas socioespaciais dos jovens, reconhecidamente práticas legítimas e autorais, intencionando o fortalecimento e a ampliação das Redes de conhecimentos na relação com a localidade, com o espaço vivido num movimento prospectivo.

Com esta abordagem, admite-se pensar e problematizar a partir da realidade vivenciada no espaço vivido do bairro, que por se constituir de certa dinamicidade, não permite uma estrutura rígida, formal, pronta e acabada, apresentando indagações referentes à diversidade cultural, às lutas estabelecidas por diversos grupos sociais no interior da sociedade, em busca do próprio reconhecimento. Isto suscita debates, novas práticas e outros caminhos que nos possibilitam o pensar em uma construção formativa, curricular (re)politizada, coletivamente construída com os grupos sociais implicados no lugar.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. Goiânia: AB, 1994.

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

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. *In: CANDAU, Vera. Maria. (org). Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10., Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: LP&A, 2000.*

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

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.

BOMFIM, Natanael Reis. Geografia Escolar: qual o seu problema? **Caminhos de Geografia.** Uberlândia, v. 7, n. 18, p. 123-133, jun., 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15423> Acesso em: 18 fev. 2023.

_____. **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.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1995.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira. **Representações sociais e cotidiano escolar: metáforas no/do/com/o Espaço Vivido e sua tessitura com o Currículo Praticado.** 189 p. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2020.

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 - PROJETA** 2005 - Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br/>. Acesso em: 16 de março de 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. *In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos. (Orgs.) Como nossas*

pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GONÇALVES, Antônio Custódio. Os bairros urbanos como lugares de práticas sociais. **Revista da Faculdade de Letras – Geografia**. Porto, I Série. v. IV. p. 15-31, 1988. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1547.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

JESUS, Likem Edson Silva de. Periferia, um termo crítico: distanciamentos espaciais, sociais e simbólicos nas cidades. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**. Recife, v. 10, n. 1, p. 58-78, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistamseu/article/view/244989>. Acesso em: 26 mar. 2023.

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.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sônia Fuhrman. Coleção Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

RIBEIRO, Marinalva Lopes; SOARES, Sandra Regina. A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, p. 173-193, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/7782/6428>. Acesso em 26 mar. 2023.

SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1980.

VINUTO, Juliana. A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto, **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 26 mar. 2023.

*Artigo recebido em: 05/07/2023.
Aceito para publicação em: 05/09/2023.*