

 **XIV Encontro de Turismo de Base Comunitária e Economia Solidária – XIV ETBCES**

 **XI Mostra de Cultura e Produção Associada ao Turismo de Base Comunitária e à Economia Solidária - XI MCPATBCES**

**X Feira de Meio Ambiente e Saúde - X FMAS**

**IV Encontro de Música, Educação e Resistência - IV EMER**

**III Festival da Laranja**

**II Concurso Beleza Negra do Quilombo Cabula - II CBNQC**

**VOZES TERRITORIAIS ENTRELAÇADAS: O DISPOSITIVO CURRICULAR NO PROCESSO FORMACIONAL**

Ramires Fonseca Silva[[1]](#footnote-1)

ramires.silva@enova.educacao.ba.gov.br

Tais Danila Macedo da Cruz[[2]](#footnote-2)

tais.cruz@enova.educacao.ba.gov.br

Dilma Oliveira Garrido Alvarez[[3]](#footnote-3)

dilma@dilmaalvarez.com.br

**RESUMO**

O objetivo do texto é discutir os atravessamentos dos repertórios culturais da comunidade no cenário da organização curricular de uma escola pública estadual na Bahia. Por um ângulo, as expressividades estudantis quando adentram os ambientes escolares trazem potencialidades experienciais, que quando negligenciadas, geram mecanismos de aceitação de visões de mundo externas desses espaços de convivialidade. Por outro lado, a lógica neoliberal se espraia na área educativa com suas categorias que interditam possibilidades de recomposição curricular que contemple os saberes oriundos das comunidades. Trata-se, pois, de examinar como ocorre esse jogo de forças na superfície do ambiente escolar e seus impactos no processo formacional.

1. **INTRODUÇÃO**

 Na sociedade contemporânea existe uma hegemonia das políticas educacionais de viés neoliberal presentes nas escolas públicas. Alguns pesquisadores (Gentili, 1994; Frigotto, 1994) têm se dedicado em analisar as implementações e seus efeitos nos processos formativos de crianças, adolescentes e jovens. Sabe-se que a escola pública é um espaço de atravessamentos de várias dimensões culturais, com elementos historicamente construídos e composta de elos em movimento do presente experienciando pelos/as envolvidos. E a força das políticas neoliberais penetram de maneira aguda na elaboração de subjetividades, das inventividades, das propostas de ressignificação do emaranhado técnico-instrumental, inviabilizando determinadas iniciativas de consolidação do repertório cultural de comunidades na formatação do texto curricular de unidades escolares.

 A regulação das diretrizes educacionais visa de maneira ampla atender propostas externas, elaboradas sem a presença daqueles que atuam no chão da escola, e buscam, em linhas gerais, implementar categorias oriundas do vocabulário econômico neoliberal, tipo, eficiências, competências, entre outras. Claro que devemos considerar todo um aparato técnico que – não somente o/a docente como todos/as envolvidos/as na escola devem dominar. Mas, o que tentaremos trazer para discussão é que a centralidade dessas categorias inibe, ou mesmo silencia, expressividades culturais que emergem no processo formacional a partir da produção cultural da comunidade.

 Comunidade aqui deve ser entendida como pessoas que moram no entorno da unidade escolar, ou mesmo fora desse perímetro, mas, mantêm viva nas memórias produção cultural que fazem sentidos na elaboração de ferramentas existências do cotidiano, para enfrentar os desafios e prazeres da vida. A escola que serviu de objeto de investigação/inspiração foi Clarice Santiago dos Santos, pública estadual, localizada no bairro do Arenoso, em Salvador, Bahia, Brasil. (especificamente no ensino médio desta unidade escolar) Nessa direção, trata-se de nos esforçarmos para compreender a formação de sujeitos sociais, enquanto pessoas capazes de trazer para o texto curricular das unidades escolares, dispositivos culturais com significância resolutiva para suas vidas, além de desinflar o expediente curricular formalizado na arena política institucionalizada. A questão que nos propomos, então, é: em que medida podemos ressignificar o texto curricular para que atenda às demandas dos atores sociais, que experimentam o currículo na sua concretude escolar?

1. **LINHA CURRICULAR OFICIAL LEGITIMANDO FUNCIONALIDADES**

O currículo como proposta de ideário da formação tem sua referencialidade num conjunto de procedimentos cujo eixo central é a busca pelo controle do processo. Uma coleção de escolhas de concepções que direcionam comportamentos em espaços educativos, edificações modelares que vão determinar, em certo sentido, modos subjetivos em ambientes específicos. Os critérios técnicos ganham uma dimensão decisória nessas concepções; funcionalidade visando efeitos objetivos e subjetivos preconcebidos, que é a meta central atualmente. Municiar agentes sociais através do texto curricular e acompanhar construções de subjetividades atreladas aos valores do recente modelo civilizatório que surgia, eis uma realidade criada a partir de concepções de discursos sobre o currículo na sua nascente moderna.

Uma das referencialidades legais na contemporaneidade que aguça nossa crítica, por exemplo, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento desponta em 2017 (Lei 13. 415/17) com intuito principal de assegurar aprendizagens essenciais para os/as estudantes de todo o país. Esse conjunto de aprendizagens essenciais, traduzidas em competências, devem ser avaliadas ao longo do processo, indicando, segundo o documento, estratégias para assegurar qualidade da educação. Mas sabemos que o conceito de qualidade na educação vária no tempo e no espaço, é muito complexo a composição da qualidade em educação, não cabe um caráter funcionalista e instrucional de um documento para alcançarmos qualidade, ao contrário, ela é efeito de “[...] manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa” (Imbernón, 2010, p. 101). Nesse sentido, bases legais que negligenciam vivacidades empíricas/culturais da escola em que se indica, de maneira exagerada, resultados a serem alcançados, representam uma intenção restritiva do arcabouço curricular.

A organização curricular que legitima certa funcionalidade dispondo como critério eficiência e racionalidade burocrática implementa estratégias e técnicas fazendo funcionar a maquinaria formativa de tendência neoliberal, resultando no silenciamento da dimensão histórico-social do repertório estudantil e na manutenção de procedimentos serializados entre estudantes, indicador de comportamentos diante da composição de conhecimentos em superfícies formativas. Se no movimento formacional predomina, na sua elaboração dos conteúdos programáticos, um caráter aplicacionista, e muitas vezes de viés inflado de níveis abstratos, nota-se a inviabilidade, em boa medida, das incorporações de toda heterogeneidade expressiva estudantil existente no trânsito da superfície da educação escolarizada.

O verso dessa moeda é através da emancipação dos(as) estudantes via, entre outras possibilidades, do currículo encharcado de sentidos que apontam para transformações na materialidade da vida, e que o corpo discente tenha protagonismo efetivo na feitura dos textos curriculares, se desviando de concepções de categorizações fixas. Vale frisar que este protagonismo estudantil tem a ver com forças relacionais e devires e revires desejantes instituintes das narrativas dos(as) estudantes. Extrapolando, assim, de uma concepção de protagonismo juvenil que se adere à noção de “empreendedorismo” veiculado nos recentes documentos governamentais.

Por exemplo, quando os/as docentes juntamente com a coordenação pedagógica da escola, organiza uma aula de campo num determinado equipamento cultural/educativo do munícipio – museus, centros culturais, laboratórios, cinemas –, a partir das necessidades desejantes do corpo discente em dialogar com outros signos educativos fora do ambiente escolarizado. Os efeitos não só pedagógicos, mas existenciais, transbordam. Os/as estudantes são mobilizados com intervenções que deslocam olhares habituados com rotinas de simples transmissão de “conteúdos” sem vivências, para provocações de distintas sensibilidades e incitações críticas.

Tomaz Tadeu da Silva (2015) afirma que o currículo se propõe a questionar, de maneira crítica, a linha de conformidade representacional instituída historicamente. A perspectiva epistêmica dominante deve ceder espaço para a diversidade social, incorporando dinâmicas da pluralidade existentes na sociedade. A natureza política da narrativa curricular que consolida discursos no poder necessita ser problematizado a partir, principalmente, de forças sociais oriundas de realidades historicamente construídas, pois não tem como separar dimensões culturais das relações de poder.

Os referenciais de uma organização curricular oficial que preponderam nos cursos dessa formação acadêmica em nosso país, ainda são devedores de aberturas epistêmicas de outras matrizes de pensamento, tão importantes quando aquela oriunda da Europa, haja vista o manancial de situações problemáticas existentes em nosso entorno e a relevância pensante de outras formas de feitura do pensar cultural, eventualidades carregadas de sentidos existenciais e significados históricos. Talvez por isso também seja necessário pensarmos a organização curricular “[...] como invenções sociais, como resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno dos quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo” (SILVA, 2015, p. 67). Todavia, sempre mantendo a magnitude dos clássicos conhecidos, mas incorporando diversos outros filtros matriciais que foram silenciados até esse momento da história, sobretudo, bases epistêmicas-organizacionais mais próximas do que denominamos sociedade brasileira. Por exemplo, matrizes epistemológicas ameríndias e africanas, instaurando, assim, rupturas nas estruturas de regulação do texto curricular.

Se pensarmos na possibilidade de fluxos incessantes de modos de vida atrelados aos fazeres singulares na formação dos(as) estudantes, dispostos em expressividades plurais, entrelaçadas, então, o itinerário formativo deixaria de escoar numa perspectiva salvacionista em que a área educativa trará soluções imediatas para problemas complexos da sociedade atual. Sob uma perspectiva, o(a) docente com seus saberes singularizantes como elo basilar na contribuição produtiva de caminhos possíveis dentro de um desenho que vislumbra resultados já prescritos é um problema a ser discutido. Por outro lado, existe de maneira reduzida, um pensamento relacionante que atua no campo de forças mobilizando e instaurando agenciamentos convocativos e forjando atitudes aprendentes, sobretudo, quando dinamizar recursos culturais do corpo discente. O texto curricular necessita, pois, ser oxigenado por demandas de diversas tonalidades que permeiam o tecido social nas suas interconexões.

1. **AS EXPERIENCIALIDADES CULTURAIS COMO TRAÇOS DA FORMAÇÃO**

Nessa linha de compreensão, uma das expressões mais destacadas no pensamento educacional brasileiro, o conjunto da obra desse baiano nascido no município de Caetité: Anísio Teixeira (1900-1971), em suas ideias sobre educação, o pensamento e o trabalho se entrelaçam diante da cultura de um povo. Pensava um currículo encarnado na dinâmica da vida, promotor de uma escola laica, democrática e gratuita. Entre muitos princípios defendidos por ele, a experiência pode ser o vetor do desenvolvimento de distintas aprendizagens e a escola necessita acompanhar as transformações sociais, daí a emergência de um currículo como efeito da convivência social.

Aprender fazendo possui uma lógica pragmática que atrela ações e pensamentos num horizonte da pesquisa direcionada à composição do conhecimento, ou seja, a experiencialidade como eixo condutor das aprendizagens, gerando novos conhecimentos. Um certo *continuum* experiencial das experiências educativas que deixam marcas afetivas e cognitivas e, ao mesmo tempo, preparam para outras experiências no futuro. Essa continuidade está lastreada em forças transformativas da educação ou forças progressistas do educar.

O pensamento educacional de Anísio Teixeira foi marcado, em certa medida, pela valorização da pluralidade cultural, dada a grande relevância na construção histórica das diversas culturas que formam o Brasil apontadas por ele. O equipamento “A Casa de Anísio Teixeira”, no município de Caetité, na Bahia, é um exemplo de como a concepção de currículo deste educador se expressa. O fator agregador dos saberes locais, das demandas sociais e do reconhecimento cultural das identidades convergem para uma experimentação educacional. Esse espaço é um centro fomentado de referencialidades da cultura local para região circunvizinhas.

O exercício de cargos administrativos na educação, contribuiu para solidificar sua postura diante da dimensionalidade democrática nos estabelecimentos de ensino do país. Um educar para a justiça social e para o aprimoramento da vida em comunidade seriam os grandes traços do pensamento educacional democrático, defendidos por Anísio Teixeira. Significando, com isso, que uma orientação curricular nesses termos permitiria colocar o diálogo democrático na centralidade das relações quando da feitura dos documentos curriculares[[4]](#footnote-4).

Mas, o currículo atual, por assim dizer, em boa medida, sedentariza modos estudantis, pois é estruturado para seguir sequências com base lógicas finalizadoras, cadenciadas, quase caducas. Objetivos institucionais ganham poderes irrestritos diante das inquietudes dos(as) estudantes, muitas delas vindas de pressões sociais, almejando movimentos transformativos. Fica explícito que o corpo discente quer que a escola formal tire as sandálias institucionais e pise em solo da mesma realidade cultural dos(as) estudantes, fazendo com que nesses encontros corpos se entrelacem com reduzida mediação determinante dos arranjos instituídos. Nesse sentido, conceber o texto curricular em outros termos é:

[...] pensar a formação sem ter uma ideia ‘prescrita’ de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem ideia normativa, autoritária e excludente de seus resultados, disso a que os clássicos chamavam ‘humanidade’ ou ‘ser plenamente humano’ (LARROSA, 2010, p.12).

 Um currículo que se afaste da concepção de conformidade de adequação aos modelos já existentes e que sejam anteriormente traçados, mas que deixe o trânsito dos acontecimentos culturais emergirem, e incorporando ditos, interditos e práticas estudantis; o que poderia deflagrar situações de inacabamentos intensivos encharcadas de oportunidades aprendentes diferenciadas, abrindo ferrolhos embutidos nas portas institucionais sob a ótica estudantil e das práticas pedagógicas na escola pública. Até porque também, “a temporalidade da singularidade necessita ser pensada na sua irradiação de incertezas no interior da processualidade [...]” (SILVA, 2020, p.128). Indica, portanto, colocar a não certeza, a incompletude no processo e todo o movimento conflituoso de construção das singularidades estudantis.

Significa dizer que práticas pedagógicas para formação com prevalência de lógicas disciplinares com quase nenhum tangenciamentos com a realidade cotidiana dos(as) estudantes, redutoras de aberturas dialógicas, portanto, descontextualizadas, contribuem para a não valorização das situações aprendentes com espaço privilegiado para erupção de um pensamento novo, uma nova compreensão do real por parte dos(as) estudantes e dos(as) docentes, sobretudo, na escola pública.

O redimensionamento de práticas docentes a partir de sinalizações culturais estudantis faz parte do processo porque enquanto mediadores da cultura e de saberes situacionais no processo de formação, essas práticas pedagógicas potencializam fazeres de pertencimentos. Corroborando com esse expediente educativo, o pensador John Dewey (2011, p.39), nos alerta: “Em termos morais, a pessoa madura, [o(a) professor(a)] em certas ocasiões, não tem o direito de sonegar aos mais jovens a capacidade de compreensão compatível com o que sua própria experiência lhe proporcionou”. Os(as) docentes necessitam de ficar sempre à espreita para transformações críticas e experienciais no intuito de mobilizar sensibilidades do corpo discente pluralizadas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ilustra também nossa argumentação na dinâmica do ambiente escolar. Sendo um programa que possibilita o ingresso do/a licenciando/a nos atravessamentos pedagógicos da escola, supervisionado por um docente/supervisor, acompanhando os futuros professores/as em ações educativas durante parte do período formativo, numa coformação. Chega até os/as estudantes do ensino médio outras presencialidades: não somente no aspecto físico da circulação no interior da escola daqueles rapazes e moças que frequentam a universidade, que trazem marcas/discursos de um ambiente de reflexões, a universidade, mas, principalmente, quando propõe atividades didáticas desgarradas de um regime curricular estabelecido. Oxigenando, portanto, relações educativas através de dispositivos do fazer pedagógicos com sentidos que ultrapassam o fazer meramente repetitivo, tecnicista.

O PIBID, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), núcleo Filosofia, realiza um trabalho no Colégio Estadual Clarice Santiago dos Santos, com 08 licenciandos/as da graduação. Um dos exemplos significativos ocorridos no início do ano letivo de 2025, é o auxílio/consultoria dos/as pibidianos na construção do Grêmio Estudantil da escola. O inventivo para o corpo discente desta escola construir uma entidade política com organizações, decisões e demandas germinadas por eles/as próprios, atuando assim na composição do gerenciamento da unidade escolar sob a perspectiva dos/as estudantes. Órgão de representação que desenvolve os dispositivos de participação no exercício da cidadania e capacita o surgimento de novas lideranças no interior da unidade escolar.

Na territorialidade escolar a experimentação de procedimentos pedagógicos faz com que a dinamicidade desse espaço ganhe fissuras inventivas através das narrativas estudantis. Quando uma unidade escolar é reconhecida como território remanescente de quilombo, por exemplo, mesmo sabendo do enfrentamento de segregações sociais em virtude da lógica neoliberal, essa espacialidade guarda um legado cultural fabuloso, sobretudo de manifestações negras, na constituição de sociabilidades em que os relacionamentos não são mediados exclusivamente pelos mecanismos econômicos.

A memória da ancestralidade africana é identificada na sociedade brasileira urbana, pelas manifestações de remanescentes de grupos étnicos de africanos em manifestações religiosas como o candomblé e sua rica ritualidade. Espaços de resistências, de acolhimento, de troca de saberes. Muitos dos estudantes de escolas públicas reconhecidas como quilombolas são oriundos dessa matriz religiosa, e devem não apenas serem acolhidos e respeitados, mas, participantes de elaborações de documentos indicadores de fazeres escolares, pois, suas contribuições representam um resgate de um conjunto de saberes sócio-histórico e cultural que constituem estruturas que formaram e formam a sociedade brasileira. Inclusive, sabe-se historicamente da ligação umbilical dos quilombos e manifestações religiosas de matriz africana (FERNANDEZ, 2003).

Uma outra perspectiva de abertura para confecção do texto curricular encarnado nas linhas culturais do território escolar, seria a legitimação da denominada educação ambiental, isso porque, sobretudo escolas em espaços quilombolas. Esse expediente organizativo, o currículo escolar, traria elementos de combate ao exagero urbano que tanto degrada localidades com suas construções calcadas numa lógica fria do concreto. A educação ambiental, tratada de maneira implicada com a comunidade, além de resgatar uma postura de comunhão entre seres humanos, vegetais etc. ofereceria possibilidades de valorização do espaço comum que deve ser respeitado para o bem da coletividade, ou seja, a preservação e inovação de práticas sustentáveis fomentaria uma nova forma de pensar o espaço onde se vive. O comum, na perspectiva de evidenciar os vínculos construídos em convivências múltiplas, sem apagar suas contradições, tensões intrínsecas das relações sociais. O comum reivindica participação, conversações, envolvimentos nos arranjos coletivos e particulares próprios da vida vivida. Aproximam subjetividades num eixo comunitário de troca de percepções e inclinações transversais.

São saberes de familiares, de mulheres fortes e de seus povos, sejam quilombos, tribos, terreiros e suas próprias casas com quintais, transbordando de possibilidades educativas. Trazer à tona esses conhecimentos milenares de avós, tias e mães, porque são essas mulheres as maiores guardadoras dessas sabedorias, seja do aproveitamento de sementes, caules, folhas e raízes, para confecção de remédios, chás, tinturas, meladinha e xaropes; nos dar uma outra forma de abordagem do texto curricular. Assim como, lembrar das mulheres rezadeiras e benzedeiras que usam até hoje plantas nativas dos seus quintais passando conhecimento de geração em geração, é também celebrar e nutrir nossas raízes, escapulindo do eurocentrismo e trazendo nossas raízes afro-indígena brasileira.

Também mulheres que colhem galhos, mudas e flores para adornarem suas casas, corpos, jardins e altares, com latas de tintas, potes plásticos e de barro leva a estética com suas cores e formas para os seus lares, corpos, gerando novas experiências com esplendor de cores, formas e aromas.

Dessa maneira, quando trazemos essa perspectiva implicada no solo cultural da comunidade, apontamos para uma reformulação das relações no ambiente educativo. Novos de novos objetos culturais são forjados conduzindo os seres da natureza na sua beleza plena para compor este novo espaço. O simples exercício pedagógico de escolher o que plantar, o tipo de planta, de muda ou de semente, faz com que o corpo discente se sinta inserido na processualidade. O ato do experimentar elementos culturais do seu contexto nas escolas, estabelece um outro tipo de vibrações curriculares.

Vale ressaltar, uma linha sinuosa que perpassa toda a nossa argumentação é a de que, a cultura escolar entranhada no texto curricular está associada a uma formalidade, algo homogêneo, uma rotinização. Por outro lado, a cultura da escola é constituída por um currículo dançante com negociações de modos culturais no ambiente aprendente capazes de convivialidade em cenários de diferenciações (Candau, 2000).

Nesse panorama, não é de hoje, sabemos, que a cosmovisão europeia por intermédio de uma racionalidade instrumental predomina nos fazeres da educação básica no país, e, é bom que se diga, com reconhecimento merecido na reflexão da condição humana e suas ressonâncias nas formas de convivências registradas ao longo da história da humanidade. Ninguém, razoavelmente sincero intelectualmente, pode negar a relevância da filosofia platônica na construção cultural da história do pensamento global, e esse evento deve ser compreendido e transmitido às novas gerações de professores(as) e de estudantes, por exemplo.

Contudo, essa é uma matriz epistêmica que necessita coabitar com outros outras matrizes civilizatórias que foram silenciadas ao longo do tempo. Falamos então em não abolir uma tradição, mas, dividir espaços, desmontar e remontar com variedades culturais. Por exemplo, a organização social africana, o formato de leitura de mundo dos(as) ameríndios(as) da América Portuguesa compondo referenciais. Existe, nessa linha de raciocínio, uma exigência societária pela pluriuniversalidade dos solos epistêmicos para compreensão da vida em todas as suas expressividades infinitas.

Os experienciares estudantis nos estabelecimentos escolares formalizados provocam modos ativos nos corpos afetantes na dimensão potencializadora das composições singulares, culturalmente situados, irradiando possibilidades aprendentes e relacionais com todos os(as) envolvidos(as) no processo, cada um com suas idiossincrasias para além do protocolar estabelecido numa territorialidade positivada e coletiva. Porque a experiência “[...] é o seu espaço de repetição, através do qual articula pontos relevantes, impõe relações, inscreve signos que propõem o trânsito entre experiência individual e representação social” (FAVARETTO, 1995, p.85). O que faz prevalecer práticas ativamente contagiantes e, na maioria das vezes, alegres, que tenham a duração “eterna” no contexto da itinerância formacional, enquanto vivencia em ato passageiro, como se fosse um modo da eternidade naquele instante, numa associação de potências em interações durante o processo empiricamente situado na escola. Com efeito, modos estudantis acidentais ou não, com sentidos que se engancham ao longo da travessia da licenciatura com diversos arranjos e eventos produzindo marcas fundamentais para o avanço da melhoria da vida de cada estudante.

Embora saibamos que existem experiências prazerosas e desprazerosas, os(as) estudantes vivenciando satisfações no fluxo experiencial não significa que tais experiências sejam formativas, pois podem colaborar para o impedimento de maturação de posturas calcadas na profissionalidade. Dewey (2011) discorrendo acerca da qualidade da experiência nas suas ponderações da educação tradicional e da educação progressista, vai afirmar o seguinte: “Tudo depende da qualidade da experiência que se tem. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o aspecto imediato de ser agradável ou desagradável e o segundo aspecto que diz respeito a sua influência sobre experiências posteriores” (DEWEY, 2011, p.28). Experiências estudantis que não sejam transformativas de visões de mundo, de abertura para dialogicidade em ambientes de tensões argumentativas, de fuga das indiferenças culturais, não estariam na dimensão de avanço qualitativo profissional e pessoal, porque não trariam marcas prolongadas para esses(as) futuros(as) professores(as), desvinculadas, portanto, de uma perspectiva formacional inventiva e conectada com arranjos relacionais no circuito da superfície cultural da escola pública.

1. **CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSAS**

Para o nosso entendimento, então, o currículo são várias narrativas em disputa por reconhecimento do que pode indicar nos espaços formativos, envolvendo visões de mundo e suas distintas perspectivas política, ideológica e epistemológica. A feitura textual e o embate de forças provocado por essa busca territorial é, consequentemente, obter reconhecimento de prescrições que desembocaram em anunciar determinados tipos de comportamentos parciais. Ao fim e ao cabo, o currículo é quase sempre inacabável e, talvez, incontrolável. Por isso, não pregamos linhas de substituições de concepções mais próximas das tradições ante novas perspectivas curriculares que flertam com inovações, muitas vezes, sem a devida reflexão que o assunto merece. Trazemos para discussão sim, espaços de composições curriculares mais plurais e conectadas com o presente e suas mobilidades sociopolíticas no interior da escola pública. Talvez, chegou um tempo da reparação, filosófica, histórica, epistemológica, entre outras.

A ideia de pertencimento curricular suscita energias que ultrapassam concepções reguladoras vinculadas tanto ao universal quando ao uniforme. Mexe, no universo organizativo da vida escolar discutido aqui, com bases pedagógicas de viés unitário, em que a composição de conhecimentos e de visões de mundo se atrelam, apenas, ao núcleo das políticas públicas de viés neoliberal, detentor de uma via única de acesso à produção de conhecimentos.

Pressentimos que, os corpos estudantis, tanto no ensino médio quanto na universidade, transbordando de elementos culturais que trazem para a composição do texto curricular um manancial agudo de modos experienciais em que forças ancestrais se expressam nas suas heterogeneidades, produzindo sentidos que indicam para propostas educativas de valorização das situações sociais que transcendem diretrizes instituídas numa lógica instrumental.

Causar um rebuliço na forma de confecção do texto curricular – problematizar –, eis a pista que detectamos na aderência dos elementos culturais da comunidade via o corpo discente, pois, incorpora uma gama de recursos oriundos de uma memória ancestral, bem como expedientes de juventudes, sobretudo juventudes negras e periféricas, que não foram mapeados pelos radares estatais, mobilizando, assim, acontecimentos provocadores e insurgentes diante do estabelecido na ambiência escolar. Embora reconhecendo que relações educacionais não são pacificas, idealizadas, mas, marcadas por tensões e forças de poder.

A organização curricular na escola pública necessita ser discutida levando em consideração também, a reivindicação da corporeidade, da sensibilidade e todo o legado silenciado ao longo da história do pensamento educativo brasileiro, sob pena de permanecer a reboque de uma lógica econômica que se transforma a todo tempo para acomodar visões excludentes de mundo, e que é elaborada distante dos cheiros, das cores, dos modos viventes nas efervescências dos atos educativos.

**REFERÊNCIAS**

CANDAU, V. M. Cotidianos escolar e cultura(as): encontros e desencontros. In. CANDAU, V. M. (Org.) **Reinventar a escola**, Petrópolis: vozes, 2000.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre o ensino de filosofia. In. ARANTES, Paulo et al (Orgs.) **A filosofia e seu ensino**, São Paulo: Vozes, 1995, p. 77-85.

FERNANDEZ, Rosali Braga. **Las políticas de la vivenda em la ciudad de Salvador y los processos de urbanizacíon popular em el caso del Cabula**, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2003.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In. Gentili; Silva (Orgs) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GENTILI, P. **Poder económico, ideologia y educación**: um estudio sobre los empresarios y la discriminación educativa em la Argentina de los años 90. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite, SP: Cortez, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto, Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SILVA, Ramires Fonseca. **Cartografias da formação docente:** encontros e desencontros rizomáticos. Salvador: EDUFBA, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo, 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

1. Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Docente da escola pública estadual da Bahia. Vinculado ao grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA/UNEB). Área de interesse: filosofia do ensino de filosofia e formação docente. [↑](#footnote-ref-1)
2. Graduada em Ciências biológicas (UCSAL), professora da educação básica na rede estadual da Bahia. Pesquisa atual: educação especial, gestão escolar e formação docente. [↑](#footnote-ref-2)
3. Graduada em Filosofia (UNEB), atua com educação ambiental e sustentabilidade, pesquisa atual: educação e experiência sob o viés do pragmatismo. [↑](#footnote-ref-3)
4. É bom mencionarmos que os pressupostos teóricos difundidos na política educacional brasileira, por Anísio Teixeira, possuem uma influência do filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952), defensor de um certo pragmatismo na área da educação em que a validade das ideias estaria na concretização dos resultados que se propõe. [↑](#footnote-ref-4)