

JNT - FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL ISSN: 2526-4281 - QUALIS B1



**POLÍTICAS PÚBLICAS, COTIDIANO
ESCOLAR E CURRÍCULO PRATICADO:
ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIAS COM O
ESPAÇO VIVIDO**

**PUBLIC POLICIES, SCHOOL LIFE AND
CURRICULUM PRACTICE:
INTERWEAVING EXPERIENCES WITH
LIVED SPACE**

Regis Glauciane S. de SOUZA
Rede Municipal de Ensino de Salvador (RMES)
Universidade Federal da Bahia (PPG-
NEIM/UFBA)
E-mail: regisglaucianesouza@gmail.com

Silvia Letícia Costa Pereira CORREIA
Rede Municipal de Ensino de Salvador (RMES)
E-mail: sil.lete@gmail.com

Eliseu RISCAROLI
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: eriscarolli@mail.uft.edu.br



RESUMO

Este artigo pretendeu evidenciar a relação existente entre a formulação de políticas públicas (saúde, educação, direitos humanos, alimentação, moradia, transporte, meio ambiente) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) – Agenda 2030, materializada através de uma experiência com o lugar, entendido como espaço vivido, na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha em Salvador/BA, permeado pelas relações de gênero, raça, classe e interseccionalidades. Tal experiência se concretizou numa atividade denominada Feira Cultural – realizada anualmente na instituição e tradicionalmente de participação efetiva da comunidade escolar e do bairro – Engomadeira – Salvador – BA. Das análises realizadas, inferimos que é possível desenvolver pedagogias emancipatórias – práticas de ensino-aprendizagens no espaço político da escola, visibilizando, valorizando e reconhecendo as representações sociais do espaço vivido, do currículo praticado, do cotidiano escolar, tematizando políticas públicas e o bem-estar social, a partir da construção de uma relação dialógica entre a Escola e a localidade, da valorização das narrativas de vida dos moradores e das moradoras que constituem a história do bairro.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Cotidiano Escolar. Espaço Vivido. Educação Básica.

ABSTRACT

This article intended to highlight the relationship between the formulation of public policies (health, education, human rights, food, housing, transport, environment) the Common National Curriculum Base (BNCC) and the Sustainable Development Goals (SDGs) - Agenda 2030, materialized through an experience with the place, understood as a lived space, at the Álvaro da Franca Rocha Municipal School in Salvador/BA, permeated by gender, race, class and intersectional relations. Such experience was materialized in an activity called Cultural Fair – held annually at the institution and traditionally with the effective participation of the school community and the neighborhood – Engomadeira – Salvador – BA. From the analyzes carried out, we infer that it is possible to develop emancipatory pedagogies - teaching-learning practices in the political space of the school, making visible, valuing and recognizing the social representations of the lived space, the

curriculum practiced, the daily school life, thematizing public policies and the well- social being, based on the construction of a dialogical relationship between the School and the locality, the appreciation of the life narratives of the residents and female residents that make up the history of the neighborhood.

Keywords: Public Policy. Daily School. Living Space. Basic Education.

CONTEXTO LOCAL E DISCURSIVO

Este estudo, de forma específica, apresenta uma experiência realizada na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, instituição que integra a Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, situada no bairro da Engomadeira e pertencente à Gerência Regional Cabula¹. Esta escola de pequeno porte atende, em média, 250 alunos e alunas distribuídos/as em 10 turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano de escolarização) nos turnos matutino e vespertino. Com pouco mais de meio século de existência, tem se destacado como uma referência no bairro, por acolher alunos, alunas, comunidade local e adjacente. Desde 2003, a unidade escolar realiza uma feira cultural temática, envolvendo o coletivo escolar e com abordagens que buscam refletir questões sociais e que impactam diretamente os diversos segmentos que compõem a unidade escolar.

No ano de 2019, a referida feira cultural, que também se configura como projeto didático, abordou o tema “Políticas Públicas e Cidadania: o que precisamos para viver bem?”, fazendo menções ao papel do Estado e à formação de cidadãos e cidadãs, com vistas a problematizar o lugar da escola na sociedade, a superação das desigualdades de gênero, raça e interseccionalidades, na busca por mais justiça e equidade social, sendo o pano de fundo, o protagonismo cultural, social, científico e artístico da comunidade escolar, evidenciado por seus alunos e alunas no espaço vivido e na prática indissociável entre o currículo sistematizado e currículo praticado.

Nesta experiência, abordamos temáticas de forma transversal e interdisciplinar, atendendo à proposta em questão. O resultado desse empenho foi a exposição com materiais pedagógicos concretos, desenvolvidos, prioritariamente, pelos/as alunos/as da escola, coordenado e supervisionado por professoras, professores e demais profissionais que compõem a equipe escolar. Refere-se a uma atividade que convida a comunidade a

¹ Órgão que compõe a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA e que faz a intermediação entre a Secretaria e as instituições escolares.

participar durante o processo e no momento da culminância dos trabalhos, com apresentações artísticas e culturais de cunho pedagógico.

Em todos os anos a equipe pedagógica se reúne periodicamente para discutir dentre outros assuntos, os possíveis temas para a feira cultural e, nesta prática, nascem as propostas, que a escola já acumula em seu histórico, abordando problemáticas educacionais e reconhecendo identidades e subjetividades que compõem o coletivo escolar, de modo a construir sua história e memória no contexto local, numa linguagem que aproxima comunidade e escola.

Em 2019, a efervescência de debates políticos no cenário nacional e a falta destes nos ambientes escolares, no que tange aos direitos sociais e à formação cidadã, numa perspectiva crítica, nos motivou a pensar a configuração do Estado, como este se estruturou/ra, como surgem as políticas públicas sociais - das quais a educação é parte, no tempo em que surgem também, os movimentos sociais contestatórios, fazendo valer o exercício da cidadania, o monitoramento dos recursos e gastos públicos, fruto do pagamento de impostos e de competência administrativa/gestora do Estado e os respectivos governos. Contestando, especialmente, as matrizes de desigualdades, de opressão e discriminação que se convertem em poderes assimétricos nas relações sociais.

Dentre as nossas hipóteses, a falta de conhecimento de como se estrutura o Estado e de como estas mesmas estruturas se relacionam com as desigualdades sociais, não permitem que cidadãos e cidadãs conheçam e reivindiquem seus direitos, não permitem que os/as nossos alunos, alunas e comunidade relacionem as dificuldades enfrentadas nas escolas públicas e nas suas comunidades, com o mau uso dos recursos públicos, com a má redistribuição de recursos econômicos e bens sociais, os quais todos e todas têm direitos. Sendo importante compreender que a aplicação dos recursos é direito da população, está relacionada com práticas de gestão governamental, que em suas ações administrativas, não redistribuindo renda de forma paritária, irá concentrar poder, conservar privilégios e desigualdades.

Além disso, falta compreender que as políticas públicas devem estar relacionadas não somente às questões econômicas – objetivas, justificadas pelas desigualdades de classe, mas também, relacionadas com as questões de reconhecimento ou da falta deste, no que se refere às dimensões subjetivas – questões culturais e identitárias de povos, grupos e indivíduos em suas particularidades, seus pertencimentos, referenciais ancestrais e

territoriais, para mencionar as relações ético-raciais, de gênero, entre outras (FRASER, 2007; 2009; SOUZA, 2014, 2021).

E por entender que a escola é parte dos projetos governamentais, das políticas de Estado, deste universo social e cultural e que cabe a esta promover uma educação para a cidadania, para a emancipação dos seus alunos e alunas, buscamos discutí-la a partir da complexidade que lhes resulta, das dinâmicas culturais, da conjuntura social e política na qual está envolvida. Especialmente, se comprometendo com os desafios postos na contemporaneidade – de se construir uma educação de valorização e reconhecimento da pluralidade cultural e afinada com as desconstruções tradicionais que promovem exclusão, para então se construir uma pedagogia antirracista, antissexista, anticlassicista, antihomofóbica, antimisógena.

Neste sentido, este artigo pretendeu evidenciar a relação existente entre a formulação de políticas públicas (saúde, educação, direitos humanos, alimentação, moradia, transporte, meio ambiente) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) – agenda 2030, materializada através de uma experiência com o lugar, entendido como espaço vivido, na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha em Salvador/BA, permeado pelas relações de gênero, raça, classe e interseccionalidades.

INCURSÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: EXPLORANDO NOVOS OLHARES

A política pública educacional é inerente ao espaço escolar e compreendendo sua extensão e polissemia, fica mais adequado falarmos em políticas públicas educacionais, uma vez que o universo escolar ancora, ou pelo menos em tese, se estabelece a partir das políticas públicas educacionais e da sua multiplicidade compartilhada pelo Estado em ação.

Enquanto ‘políticas educacionais’, alcançam dimensões e espaços múltiplos e, partindo de uma conotação pluralizada e olhar polilógico², deve estar para além das políticas formuladas no âmbito do Estado, de modo vertical – a partir de programas e projetos governamentais elaborados e encaminhados pelo Ministério da Educação e seus governos. Estas devem extrapolar e atravessar chãos, territórios e ideais de sociedade e de sujeitos, alcançando uma dimensão amplamente subjetiva de pensar e agir – uma possibilidade para avançarmos na configuração de novas políticas, reelaborando sistemas,

² Uma concepção que pretendemos empregar neste estudo.

o educacional, neste particular, de forma a torná-lo mais democrático e participativo, quando nos propomos a pensar políticas, também a partir das escolas, investindo na horizontalidade, nas possibilidades de sistematizarmos o que as escolas pensam e, não somente, acolher “pacotes” e propostas que chegam à estas.

Ao exceder o poder do Estado, não significa dizer, que as políticas educacionais se realizam fora dos espaços instituídos pelo Estado, ou seja, dos espaços formais, dos quais o estado se estrutura – a escola, como exemplo. Estamos dizendo, que o ‘pensamento político’, bem como, os projetos de sociedade, também forjem (ou devem fugir) as doutrinas do Estado, o cumprimento do que está posto no mesmo ‘chão’. Até porque, é impossível pensar políticas públicas e o Estado, fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HOFLING, 2001; SOUZA, 2021). Significa ir ao encontro de uma prática instituinte, que segundo Correia (2016), é mobilizada pela vontade, fruto de alguns questionamentos surgidos ante os desencontros e dicotomias existentes nos discursos e práticas, na teoria e nas experiências, nas formas de conhecer e na potencialidade da ação, considerando, ainda que esta lança desafios de complexidade, singularidade, dinâmica e concretude, características de sua natureza.

E se pensarmos as políticas em termos de relações de poder, o que nos parece imprescindível, vamos identificar âmbitos de manifestações de tais relações. Vamos identificar debates e discursos políticos em disputa: de ordem estatal, estrutural, de contestação e resistência popular, no mesmo ambiente/espço. Se nos referimos às políticas educacionais, as escolas, são por excelência, espaços de relações de poder, espaço de (re)produção de políticas, mas também podem se colocar na prática da subversão ou instituinte, quando se propõem ao questionamento e proposições de novas políticas (inclusive políticas voltadas para aprendizagem, para avaliação, entre outras), donde sua amplitude deve ser considerada motivos para debates e (re)significação destes espaços. De modo que teoricamente, “não parece possível” dissolver esse campo polissêmico no que se refere às suas variadas conotações, temos/conceitos e efeitos (GOUVEIA, 2016, p. 05).

Seu cunho polilógico – olhar por várias lógicas, compreende a importância de transitarmos pelas múltiplas facetas deste fenômeno social, trazendo a escola, como espaço público, político por natureza, democraticamente constituído (que deve ser) e constituinte de relações sociais, de poder e disputas, de construções e vivências de múltiplas

identidades culturais, de (re)construções do saber-poder³. Espaço marcado também por conflitos que nem sempre são problematizados e colocados em questão, mas, que atravessam os discursos políticos do dever e do direito, das intrínsecas e concomitantes vivências entre o formal e o oculto. Ainda que neste ‘espaço vivido’ – da escola e também do bairro, os discursos sejam sistematizados, os conflitos aparecem no cotidiano, na dimensão política e subjetiva, do não elaborado – do oculto, nas vivências. Constituindo desse modo, as significações, a (re)criação, a mobilidade, a transposição e a dinâmica desse ‘lugar’.

Sobre essa contestação Henri Lefebvre (2006, p. 59ss) diz:

Se o espaço se torna lugar da reprodução (das relações de produção) torna-se também lugar de uma vasta contestação não localizável, difusa, que cria o seu centro às vezes num sítio e logo noutra. Essa contestação não pode desaparecer, pois é o rumor e a sombra prenhe de desejo e de expectativa que acompanham a ocupação do mundo pelo crescimento econômico, pelo mercado e pelo Estado.

De modo que as disputas de ideias são próprias deste âmbito político e devem continuar sendo da esfera do não desejável para as “reproduções”. Para Foucault (1993, p. 30), o saber é apreensível, ensinável, domesticável, por isso dizer, que saber e poder se inter cruzam no sujeito, sendo seu produto concreto e o resultado desse cruzamento – o “discurso”, que vem a ser articulado com o poder. Em outras palavras, o discurso é fruto da relação poder-saber. Ou ainda, “o poder produz saberes”. Outrossim,

[...] O poder não se pluraliza da mesma forma em todas as instâncias sociais, tampouco se manifesta de forma homogênea (FOUCAULT 1993; FOUCAULT, 1987, p. 89; MACHADO, 1979; SILVEIRA, 2005). O poder é instituído e constituído nas relações de forças e, “está em toda a parte, não porque englobe tudo, mas porque provém de todos os lugares” (SOUZA, 2021, p. 103).

Destarte, pensar política/s é pensar poder/es, pensar no que aspiram e desejam os sujeitos (WEBER, 2004), intencionalmente, de forma elaborada ou coletiva. Pensar o espaço da escola é pensar no espaço consagrado da política, “pensar em ação de sujeitos que atuam na condução dos aparelhos do Estado ou daqueles outros que os enfrentam, entendendo a partir do dissenso entre eles na luta pelo poder”. Sendo necessário considerar, por conseguinte, que “qualquer política pública não pode ser entendida como

³ Para Foucault (1993, p. 95), as relações de forças são aproximáveis com o saber. Isso decorre dizer, que as relações de força (poder e resistência) constituem o saber – “que se estabelece e sustenta nos conteúdos e em elementos formais exteriores” (SOUZA, 2021).

iniciativa isolada e unidirecional do Estado” (SOUZA, 2016, p. 13), estas ou quaisquer que sejam elas, são e estão forjadas, dentro de uma estrutura macro do Estado, intercambiadas por várias forças e influências político-ideológicas.

Logo, suas análises devem ter bases questionadoras, de modo a propor reelaboração do que está sendo proposto pelo Estado. E com este cunho reflexivo, nasce e empreende o sujeito político, apontando muitas possibilidades e vertentes para pensarmos a política, tal qual ressaltamos a perspectiva polilógica, sua compreensão polissêmica e seu envolvimento nas complexas relações de poder. Pois, “uma política é, ao mesmo tempo, um constructo social e um constructo de pesquisa” (MULLER; SUREL, 2002, p. 12 *apud* SOUZA, 2016, p. 13), uma possibilidade para conhecer e analisar a interação entre demandas sociais, aspirações de sujeitos e a ação do Estado.

No espaço da escola, a problematização deve ser no sentido de conhecer/saber de maneira reflexiva, quais ‘saberes’, se convertem em poder. Precisamos pensar nas articulações entre as políticas, o poder e as estruturas sociais. Uma prática contestatória consciente que deve ser frequente, quando nos dispomos não somente a questionar, mas também a propor, compreendendo que os sistemas se constroem e se instituem mediante as ações das pessoas no exercício das suas funções, aparelhadas pelo Estado.

Precisamos refletir sobre o que sabemos em relação às políticas sociais, como estas favorecem ou não, o bem-estar social. Quais saberes as relações sociais de poder tem produzido? É um pouco desta conversa tematizada que vai nos orientando para problematizações correlatas com o nosso espaço de atuação política – espaço contextualizado, circunstanciado e vivido, de saberes difusos que estimulam o saber sistematizado – institucional, passando pelas noções do poder e pelas experiências do cotidiano.

De modo que na escola, podemos levar para o espaço da relação ‘proximal’ – de atuação docente-discente, aluno/a-professor/a, estimulado pelo processo de ensino-aprendizagem, valorizando as experiências e o contexto dos sujeitos – como campo multirreferencial (FRÓES, 2012, 1993), o movimento, as contradições sociais, a fim de superá-las, de modo que os sujeitos progridam ao longo de estruturas que já estavam ai/aqui e que vão engendrando progressivamente (VEIGA-NETO, 2011). Elegendo uma ação pedagógica desconstrucionista/construcionista, pragmática e de autoconsciência, para que de forma conjunta, possamos (re)criar e recontar a história a partir dos “[...] diferentes

modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Tendo como pressuposto, a educação como ato político, libertário (FREIRE, 1996), que pode se desprender do poder estrutural à contestação coletiva, à resistência sistematizada, a fim de atender às demandas necessárias de construção de novos sistemas, a partir da consciência reflexiva articulada (SOUZA, 2021; SAVIANI, 2017). De tal modo, que a escola nos estimule a pensar, por exemplo:

- a) Como é possível desenvolver pedagogias – práticas de ensino-aprendizagens no espaço político da escola, visibilizando, valorizando e reconhecendo as representações sociais do espaço vivido, do currículo praticado, do cotidiano escolar, tematizando políticas públicas e o bem-estar social?
- b) Como é possível abordarmos o contexto das políticas públicas sociais, a educacional, em especial, de forma a reconhecer as identidades subjetivas no/do espaço vivido, da auto-reapresentação de sujeitos, criando possibilidades para sua autonomia, seu protagonismo e empoderamento?
- c) Tendo em vista as necessidades da erradicação de desigualdade e injustiças sociais, como é possível, empreender no currículo escolar a temática de políticas públicas, articulando o pleno desenvolvimento científico, artístico, cultural e o exercício da cidadania?
- d) Na escola, como podemos nos apropriar dos debates sobre políticas públicas, resignificando o espaço vivido, as experiências dos sujeitos, a fim de investirmos no combate às desigualdades, as assimetrias nas relações sociais, a partir das categorias de gênero, raça, classe e interseccionalidades?

Sabemos que são questões que atravessam poderes: legislativos, executivos, empenho político de governos na extensão estrutural do Estado. Todavia, a despeito das resistências,

[...] sempre é possível fazermos alguma coisa, porque nunca a história é completamente monolítica. As desigualdades se enfrentam a partir dos desiguais. O/a agente social não pode ser neutro/a, principalmente diante de algo que o/a atinge a toda hora e em todo lugar, como é a desigualdade. Ademais, a tendência típica insistente da política social é criar mecanismos de controle e desmobilização social. Uma sociedade se (re)faz com a participação de sujeitos ativos, não de objetos de cuidado (DEMO, 1994; SOUZA, 2021, p. 126).

É sobre este fazer que neste trabalho vamos discorrer no tópico 3.1, nossas experiências na escola, tendo como ferramenta metodológica e estratégica, um espaço propício e oportuno para discussões – uma feira cultural, um empenho pedagógico que buscou refletir acerca das políticas públicas sociais, o bem estar social e as desigualdades que muitas populações e sujeitos enfrentam no seu dia-a-dia. Uma proposta sistematizada que surgiu no cotidiano escolar, mutuamente articula com o currículo praticado, tal como discutiremos a seguir.

COTIDIANO ESCOLAR E CURRÍCULOS PRATICADOS

Michel de Certeau (2014) define cotidiano como sendo aquilo que nos é dado todos os dias, em partilha. A partir das ideias destes autores, encontramos a propositiva da existência de uma ‘antidisciplina’, marca com a qual tecemos o cotidiano, uma vez que não aceitamos passivamente as regras do jogo, havendo sim, maneiras de burlar a ordem dogmática de forma inusitada e imprevisível, traduzida no ‘como’ os sujeitos se (re)apropriam dos produtos hegemônicos ofertados para consumo, num exercício constante de burlar a ordem, (co)rompendo o sistema vigente. Por conseguinte, deriva deste entendimento, uma maneira peculiar de agir e de praticar nos espaços vividos, que foge completamente ao que é convencionalizado e previsto, conforme assevera Correia (2020). A este movimento, que é silencioso, sutil, astuto, clandestino e que evidencia a forma de viver e estar na sociedade do consumo, corresponde ao que Certeau (2014) denomina *artes de fazer*.

Estas ideias inauguram formas diferentes de pensar e refletir com as práticas cotidianas nos espaços vividos, as *maneiras de fazer*, centrando a discussão numa subversão que revela o protagonismo do "herói comum, personagem disseminado, andarilho inumerável" (GIARD, 2014), e suas práticas. Logo, por meio de seu caráter subversivo, pensa-se o cotidiano e também o currículo, como uma bricolagem, como tramas formadas a partir de práticas diversas em diferentes *espaços-tempos* e a uma inconformidade. Como sugere José Machado Pais (1993), o cotidiano e sua “aparente” rotina de todos os dias revela uma rota de conhecimento.

É, neste sentido, que falamos de possibilidades, estilos e resistências que integram uma inventividade artesanal, própria da ação dos praticantes e corroboram com o entendimento de que o cotidiano não pode ser definido a partir da ideia de repetição, sendo que só é possível apreender o que emerge do cotidiano a partir da vivência, do

conhecimento e de um mergulho no contexto (CORREIA, 2020). Com base nestas formulações é que também entendemos que as práticas dos usuários provocam uma diferença entre o que as instituições tentam impor e o que de fato ocorre, sendo que os sujeitos, por meio de uma (re)significação, (re)inventam diariamente seu cotidiano escapando silenciosamente do lugar que lhes é atribuído.

Apresentar o cotidiano como reinvenção, como subversão, coloca algumas implicações para as discussões sobre currículo, sobretudo, quando pensamos nas palavras de Kátia F. da SILVA, Kelen A. LYRIO, Nicéa M. de Souza (2011, p. 66), quando dizem que "nos *espaços-tempos* escolares, professores, professoras, alunos e alunas fazem da escola um lugar praticado". Deste modo, como afirmado por Correia (2020), entendemos que as crianças, jovens e adultos utilizam, convivem e experienciam diferentes espaços, onde se relacionam de maneira particular em cada um deles, produzindo conhecimentos a partir das suas vivências. Inevitavelmente, existe uma tessitura desses conhecimentos, que, por conseguinte, integram os sujeitos, considerando, sobretudo, que estas vivências cotidianas e as práticas exercidas nos diferentes espaços e contextos, criam dimensões de aprendizagens que não podem ser dissociadas. Ou seja, como *praticantesprodutores* nos espaços e com os cotidianos, tudo o que é por eles e elas aprendido, vivenciado em tramas cotidianas diversas, entra na escola, neles e nelas encarnado, conforme nos fala Nilda Alves (2007, p. 83):

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

Com o espaço vivido, onde o cotidiano se processa, não é diferente. Assim, criar currículo no cotidiano significa a possibilidade de agregar e produzir distintas redes de relações que vão construindo e constituindo os conhecimentos que circulam e contribuem para a produção de subjetividades, através de múltiplos caminhos, existindo uma recusa à linearidade e à homogeneização, enredando *espaçostempos*, com visibilidade e admissão de uma pluralidade que integra vivências. Este entendimento é uma proposta de superar a dicotomia existente entre "o mundo da escola" e o "mundo vivido", sendo necessário,

portanto, perceber as múltiplas relações indissociáveis que os sujeitos mantêm com o exterior da escola e que aqui denominamos espaço vivido.

Segundo Correia (2020), as implicações dessa abordagem é o entendimento do currículo como uma articulação e um entrelaçamento com as práticas cotidianas, o que nos auxilia a pensar com a dinâmica do lugar, do espaço vivido, enredado com as práticas sociais. É neste sentido que a autora aposta na ideia de currículo como expressão da vida cotidiana. A partir deste entendimento, adotamos a concepção de currículo como algo dinâmico, processual, em construção, produzido e que se transforma em contextualização, no sentido de que está para além do que está prescrito, das normas e diretrizes postas para consumo. Assim, uma coisa é o que se espera que ocorra na escola e outra coisa é o que de fato acontece ou os usos ali realizados. Isto é, a prática pedagógica está imbricada com o *fazersaber* curricular e este exercício que acontece diretamente nas escolas, quando os currículos são modelados por professores, professoras, alunos e alunas, diariamente. Neste sentido, o currículo praticado, é uma maneira própria materializada por professores, professoras, alunos e alunas, que dão uma significação particular às ações práticas.

Segundo Inês Barbosa de Oliveira (2003, p. 45), existe um "[...] jogo de tensão tanto no que se propõe para a prática pedagógica quanto no que se realiza de fato, em seu interior". Do entrecruzamento destas ideias, especificamente no ponto em que convergem para uma ação, podemos inferir a respeito de uma mudança de enfoque onde se destaca a prática, tendo os atores sociais como principais fomentadores e produtores na configuração do currículo escolar. Conforme explicita Nicholas Gabriel Minotti Lopes Ferreira (2011, p. 148), “[...] na proposta deweyana a experiência não tem começo nem fim apresentando-se como um todo, um fluxo apreendido através de nossos sentidos em um movimento de estabelecer e expandir certos padrões nas ações”. Fundamental se torna, neste sentido, abordar sobre a produção de conhecimentos e realidades no cotidiano, enfatizando a questão da experiência, o que permite proceder a uma aproximação com os usos feitos das políticas públicas pensadas para a educação nas escolas.

Além disso, implica numa relação do processo formativo educacional formal com a apropriação do espaço vivido pelos atores sociais, o que significa pensar, refletir e agir no espaço geográfico – eminentemente político e cultural. 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. Pensando sobre as questões até aqui abordadas como as políticas públicas sociais, especialmente, educacionais, cotidiano e

currículo praticado – no espaço vivido, apresentamos a seguir, uma experiência realizada na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, na cidade de Salvador-BA, ocorrida no ano de 2019, que ilustra o processo de apropriação dos sujeitos, subvertendo seu cotidiano e seu currículo, a partir de um tema como o das políticas públicas. A subversão começa quando este tema é tratado com alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental com idades que variam entre 6 e 13 anos, por exemplo.

POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA: O QUE PRECISAMOS PARA VIVER BEM?

O processo de elaboração e execução do projeto, assim como a escolha dos subtemas a serem abordados, foi desenvolvido com base num intenso processo de imersão que envolveu os atores sociais (BOMFIM E CORREIA, 2018), numa discussão em torno do que ensinar e aprender além do ‘como’ adequar a proposta para as crianças e jovens dos anos iniciais do ensino fundamental da escola, numa linguagem acessível ao público (a comunidade do bairro e visitantes). Após alguns encontros e discussões que precederam a efetivação da proposta de trabalho com as professoras, foi elaborado o Projeto Didático cujos elementos estão evidenciados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Alguns elementos do Projeto Didático.

SITUAÇÃO PROBLEMA
Todo o lugar tem seus valores, suas crenças, seus elementos indenitários, reforçados pelas práticas sociais dos atores sociais que ali vivem e se organizam. Pessoas, culturas, história, modo de vida e também seus problemas são partes de análise socioespacial importante para identificar, interpretar e planejar ações que permitam uma melhor qualidade de vida. Nesta perspectiva, busca-se abordar sobre políticas públicas e cidadania: o que precisamos para viver bem?
DESAFIO
Abordar sobre políticas públicas com crianças e jovens, considerando o cotidiano do espaço vivido do bairro, fazendo as adequações necessárias ao entendimento do público-alvo, aproximando-se, desta forma, da sua realidade.
OBJETIVO GERAL
Discutir mudanças e continuidades no âmbito das políticas públicas e na constituição do espaço do bairro, com vistas a assumir um papel de atores sociais na construção do lugar onde vivem.
CAMPOS E LINHAS DE ABORDAGEM
ANTROPOLOGIA: Pluralidade Cultural – (re)conhecimento da história e da forma de viver dos povos, diferenças culturais e étnicas; FILOSOFIA: Ética - respeito às diferenças, direitos e deveres das crianças, direitos humanos, direitos das mulheres, relações sociais de gênero, raça, classe e interseccionalidades, redes sociais; MATEMÁTICA - Linha do tempo; LÍNGUA PORTUGUESA: Gramática e linguística social - leitura, análise e interpretação de textos, organização, redação e produção textual; ARTE: Estética - análise do belo e do feio na configuração do bairro, produção de desenhos e fotos, etc. GEOGRAFIA: o lugar, o território e a paisagem pelo bairro, a identidade do lugar, o processo de ocupação e organização do bairro

na cidade de Salvador, a análise socioambiental; **HISTÓRIA:** As práticas socioespaciais - modo de vida, cultura, organização política, social, movimentos sociais (feminista, negro, LGBTQIA+, trabalhadores sem-terra...); **CIÊNCIAS NATURAIS:** o ecossistema do bairro, as questões ambientais e sua relação com a saúde e a vida da comunidade.

Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha (2019).

Desta maneira, ao buscar eleger os aspectos a serem trabalhados e dividi-los por ano de escolarização, as professoras decidiram enfatizar as temáticas, evidenciadas no Quadro 2.

Quadro 2: Temáticas do Projeto Didático, por ano de escolarização.

ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	TEMAS TRABALHADOS
1º A	Direitos e Deveres das Crianças
1º B	Políticas Ambientais
2º A	Políticas Públicas para a Saúde
3º A	Movimentos Sociais
3º B	Democracia e Eleições
4º A	Direitos das Mulheres
5º A/B	Políticas Públicas para a Educação
SE LIGA	A Comunidade e o Bem Estar Social – o bairro
ACELERA	Cidadania nas Redes Sociais

Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha (2019).

Assim foi construído o projeto didático intitulado “Políticas Públicas e Cidadania: o que precisamos para viver bem?”, elaborado coletivamente por professoras, professores e equipe gestora da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha em Salvador/BA. A “chamada” da Feira está retratada na Figura 1, a seguir:

Figura 1: Mural de “chamada” da X Feira Cultural.



Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha (2019).

A Feira Cultural foi o momento em que foram expostas as produções dos alunos e alunas (Figura 2), sob orientação das professoras das turmas, conforme temática acordada durante os encontros de construção do projeto didático. Houve exposição dos trabalhos das turmas, presença de grupos culturais de dança do bairro, que fizeram apresentações para os presentes, houve bazar e visitação às salas. Toda a Escola, moradoras e moradores do bairro foram mobilizadas/os para sua realização. Como registro, apresentamos, a seguir, fotografias que representam parte desta experiência pedagógica, uma vez que neste espaço não será possível descrevermos minuciosamente a realização da atividade integralmente, mas apresentaremos parcialmente o trabalho realizado, a partir do olhar de professoras/es diretamente envolvidas/os.

Estas primeiras imagens remetem às Políticas Públicas de Educação, numa produção feita com alunos e alunas do 5º ano de escolarização, que também abordou sobre a Educação Quilombola (Figura 3), uma vez que o bairro onde a Escola está inserida, tem uma história de ancestralidade e pertencimento. Aqui, a proposta remete também aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente o n. 04 que trata da qualidade da educação, o papel da escola na execução desse objetivo e sua relação com Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Figura 2: Mosaico *stand* Políticas Públicas para a Educação – 5º Ano de escolarização.



Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha (2019).

De acordo com as orientações da BNCC, as temáticas da feira incorporam as competências e habilidades que a base exige serem desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem com alunos/alunas. Diante disso, cabe aos professores e professoras das áreas de história e geografia, sobretudo, mas não somente a eles e elas, fazerem o *link* entre os temas trabalhados e as áreas da base curricular, tendo como foco as competências: (EF03GE03), (EF04GE06), (EF06GE06) das diferentes séries/anos do ensino fundamental. Aqui em específico, as ações pedagógicas se relacionam com os ODS 11, 12 e 13.

Figura 3: Educação Quilombola – 5º Ano A.



Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha (2019).

Conforme asseveram Bomfim e Correia (2018), o trabalho proposto priorizou a troca de experiências, não se constituindo numa mera busca por materiais didáticos, mas agregando o "pensar sobre", gerando, desta forma, o exercício da criticidade e do entendimento das possibilidades existentes nos espaços da escola, no bairro e nos potenciais elementos vivenciados cotidianamente pelos alunos e alunas. Para os autores, isto implica na integração do processo de ensino e aprendizagem à reflexão, o que por sua vez, possibilita que alunos e alunas tenham compreensão dos seus contextos.

Uma abordagem e ação pedagógica fundamentada em bases legais: Lei 10.639/2003; Estatuto do Negro e as habilidades da BNCC da área de história como segue (EF07HI08), (EF07HI12), (EF08HI14), (EF08HI20). No que tange aos ODS, podemos elencar e associar aos objetivos de número 05 e 10 para estas ações específicas, uma vez

que cabe-nos como professoras e professores conhecer e fazermos as articulações de forma transversalizada e interdisciplinar entre as oficinas, as habilidades da BNCC e os referidos objetivos, buscando o comprometimento com a educação de qualidade – ODS 04.

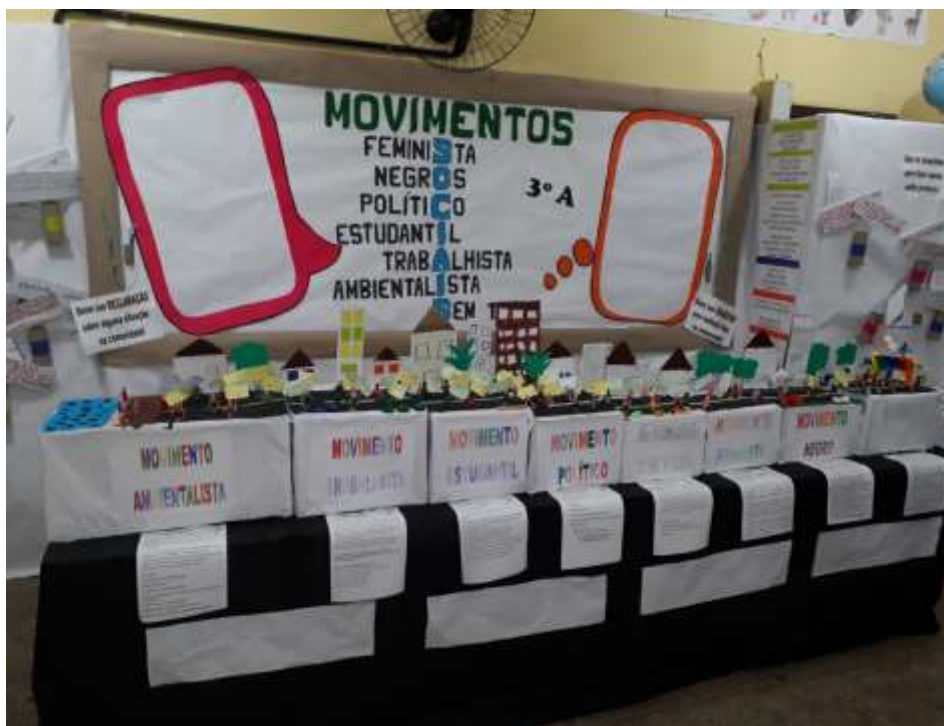
O *stand* do 3º ano, turma A, retratou os diversos Movimentos Sociais (Figura 4). A partir deste, tanto a organização das políticas públicas sociais no que tange as suas premissas, formulações e efetividades, quanto as contestações e vozes de resistências, foram discutidas e visualizadas. Numa abordagem ampla e interdisciplinar que articulou três eixos integradores: *direitos humanos, bem-estar social e justiça social*. Referendando que as políticas públicas sociais devem assegurar completa assistência aos cidadãos e cidadãs, mediante as ações do Estado no cumprimento de suas obrigações institucionais. Essa ação pode ser referenciada na BNCC na área humanas, nas seguintes competências:(EF05GE12), (EF06GE12) entre outras. E pode ser relacionada com os ODS 10 e 16 que tratam da redução das desigualdades e promoção da paz e justiça social.

As reflexões permearam o conceito de cidadania como o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais que estão previstos na Constituição. Permearam também as noções e a consciência de que, tanto dos direitos quanto das obrigações são partes das lutas para que o Estado garanta e os coloquem em prática. A abordagem dos *direitos humanos*, reservou lugar a todos os direitos relacionados à garantia de uma vida digna a todas as pessoas em suas peculiaridades e subjetividades, partindo do pressuposto de que a garantia desses direitos, implicam na garantia da dignidade de todas as pessoas pelo Estado, favorecendo a garantia do *bem estar social*: econômico e social das populações. De modo que a *justiça social* seja resultado de todas estas práticas, a fim de se construir políticas baseadas na igualdade de direitos, na solidariedade coletiva, na paridade participativa na vida social, a partir das dimensões: econômica, cultural e política (FRASER, 2007, 2009; SOUZA, 2014, 2021).

Neste quesito, as vozes/falas dos cidadãos e das cidadãs numa sociedade democrática são (e devem ser) legitimadas e foram narradas e demonstradas a partir dos movimentos sociais, da sociedade civil organizada, com suas pautas reivindicatórias, ressaltadas pelos movimentos: feminista, negro, LGBTQIA+, estudantil, ambientalista, trabalhadores sem-terra, trabalhista.... Movimentos que em suas bandeiras de lutas apresentam e reivindicam igualdade e equidade de gênero, racial, econômica – redistribuição dos recursos e bens sociais, respeito às identidades subjetivas, denunciando

práticas de violências contra as mulheres, racistas, sexistas, homofóbicas, de intolerância religiosa, entre outras.

Figura 4: Stand Movimentos Sociais – 3º Ano A.



Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha (2019).

Ao abordarmos estas temáticas, buscamos reconhecer os saberes desenvolvidos por meio da experiência de vida, destacando-se o próprio cotidiano como objeto de análise. E isso foi muito presente nas produções dos materiais concretos expostos nesta Feira Cultural. Do mesmo modo, o stand que retratou as Políticas Públicas para a Saúde – 2º Ano de escolarização (Figura 4), também destaca-se como exemplo. Na produção da referida turma, privilegiamos abordagens e questões inerentes à situação da vida diária das crianças, como a atuação do posto de saúde no bairro, o acompanhamento vacinal, entre outros. Isto fez com que novamente, o cotidiano das crianças fosse levado em consideração.

Neste caso, a ação pedagógica da escola esteve articulada com os ODS 03 e 06 que tratam das temáticas de saúde e bem-estar/água potável e saneamento e podemos referenciar a BNCC nas habilidades (EF05CI09), (EF07CI06), (EF07CI10), (EF08CI09), (EF09CI09), (EF02GE11), (EF02GE07) entre outras.

Figura 5: Políticas Públicas para a Saúde.



Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha (2019).

Conforme prenúncio da BNCC na área de Ciências Humanas,

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (BRASIL. 2017. p. 352).

O mesmo ocorreu com a produção do 1º Ano de escolarização que expôs sobre Políticas Ambientais (Figura 5). O bairro onde a Escola está localizada, entendido aqui como espaço vivido, tem uma história de degradação dos recursos naturais existentes. Na comunidade, existiam e ainda existem, rios, cisternas, árvores frutíferas, entre outros, que ao serem abordados enquanto temática dentro da Escola, chama atenção para as problemáticas existentes, dentre outras, a falta de saneamento básico que compromete a saúde e a vida dos/as moradores/as.

Podemos mencionar aqui a competência 3, sub área de geografia, que diz: *identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das*

dinâmicas da vida social. Relacionando-a com a competência 6 para desenvolver as habilidades. No tocante aos ODS, podem ser referenciados os 11, 12,13, 14 e 15 que tratam da questão em relevo – saúde e bem-estar, natureza e vida social.

Figura 5: Políticas Ambientais.



Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha (2019).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, privilegiando as políticas públicas e o bem-estar social, tomando como referência o cotidiano das crianças e jovens, o 4º Ano de escolarização, abordou os Direitos das Mulheres (Figura 6). No bairro, muitas mulheres são responsáveis economicamente por suas famílias, destaca-se nesse sentido, o número de mães e avós dos/as nossos/as alunos/as associando aos esforços políticos emancipatórios destas mesmas mulheres com os desafios da vida diária de uma sociedade patriarcal e desigual.

No contexto dos direitos das mulheres a referida turma responsável pela atividade, entre outras práticas, investiu na construção de uma ‘linha do tempo’, a fim de explorar alguns marcos institucionais que garantiram direitos às mulheres desde 1800, a exemplo da “*permissão*” de acesso geral e irrestrito das brasileiras à educação escolar, a partir da “*autorização*” em 5 de outubro de 1827 pela Lei Geral do Ensino, bem como a “*atribuição da equivalência*” entre os cursos secundários em 1971 com a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mediante a este direito, as normalistas poderiam ingressar na academia, ao ensino superior (ROSEMBERG, 2012).

Neste específico tópico, salientamos o ODS 05 que trata da ‘Igualdade de Gênero’, como forma de articular a aprendizagem escolar com os movimentos feministas e de mulheres, entrelaçadas com os ODS 01, 02 e 10. Por outro lado, na BNCC, mesmo que a temática de gênero tenha sido oficialmente excluída do texto, há inúmeras habilidades que podem orientar o trabalho pedagógico de professores e professoras na questão, por exemplo: (EF07GE04), (EF02HI02), (EF09HI16), (EF09HI26), (EF09HI36) bastando um olhar metuculoso e interessado.

Figura 6: Direitos das Mulheres



Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha (2019).

O Direito ao Voto em 1932, também fez parte da construção histórica e política das mulheres brasileiras e esteve presente na referida linha do tempo, entre outros marcos. Na oportunidade o intento da turma foi discutir e refletir sobre as matrizes e estruturas de dominação que através dos seus sistemas – patriarcal, machista, sexista, ao longo da história têm oprimido, subalternizado e discriminado as mulheres, reservando-as as condições de inferioridade social. Assim, no âmbito das políticas públicas sociais – a educacional, em especial, tais questões precisam ser discutidas, a fim de se elaborar novas políticas que visem a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Na perspectiva de gênero, apesar das mulheres constituírem desde os anos de 1990 maioria na educação como alunas e professoras, elas ainda não representam nem ocupam em sua maioria, a linha de frente nas instituições de ensino. Sendo minoria nas instâncias mais elevadas, nos cargos e funções de poder e decisões (SOUZA, 2014). Uma marca

ainda muito presente do patriarcalismo, do machismo e do sexíssimo atravessando as questões de gênero.

Da mesma forma, embora eleitoras desde os anos de 1932, ainda são minoria no parlamento brasileiro (SOUZA E RISCAROLI, 2019). Tal realidade reflete as tradições e marcas históricas da nossa sociedade. Indica como as nossas estruturas sociais se ergueram e ainda se mantêm firmes. Na escola, precisamos refletir a despeito destas questões, buscando (re)construir uma nova história, os nossos sistemas, a partir de posicionamentos políticos mais conscientes e emancipatórios.

Se por um lado as mães e avós dos/as nossos/as alunos/as chefes de famílias, refletem um protagonismo e uma inserção destas mulheres no mercado de trabalho, por outro, muitas destas foram ou continuam sendo vítimas de violências domésticas praticadas pelos seus companheiros ou ex-companheiros. Além de assumirem as despesas da casa, criam seus/as filhos/as sozinhas. São mulheres residentes em um bairro periférico de uma capital do Nordeste brasileiro, negras e pardas, de baixa escolaridade. De modo que essa realidade social, política e cultural nos apresenta mulheres em situações de vulnerabilidades, de múltiplas opressões, num cruzamento interseccional a partir de suas experiências de gênero, raça, classe, territorialidade... Situação demonstrada durante uma apresentação da referida turma da escola na Feira Cultural, mediante as reflexões machistas, sexistas, racistas e classistas, enfatizando as construções socioculturais e o papel do Estado, da sociedade e da escola via políticas públicas, no combate a estas formas de violência estruturais.

Assim, significa dizer que o trabalho desenvolvido passa a ser visto sob outra mirada, que considera a dinâmica da prática, das vivências, do que é social, cultural, buscando nas situações cotidianas, pistas para mudança. Podemos dizer ainda, que o trabalho desenvolvido refletiu nas ações das professoras/professores e de todo o coletivo escolar, as/os quais foram convidadas/os a repensarem suas práticas pedagógicas; seus modelos de ensino; formas, estratégias e procedimentos para o ensino das temáticas trabalhadas. As ideias não só dos alunos e das alunas, mas também das professoras/res, puderam ser contextualizadas e significativas à medida que os/as participantes se envolveram nas atividades, repensaram e redimensionaram suas ações, considerando que a reflexão mobiliza e inspira novas ações, explicitam as contradições e incoerências do fazer pedagógico, criando possibilidades de refazer sempre.

O processo de estruturação da temática e do trabalho desenvolvido, evidenciou que é possível tratar de temáticas complexas, ainda que dentro de um universo mais simplificado, porém igualmente complexo, de retroalimentação social e cultural. E, deste modo, pode-se afirmar que é possível reestruturar, aos poucos, o processo educacional verticalizado, rejeitando propostas prontas e criando possibilidades de outros entendimentos. A ação dialógica, presente no trabalho realizado, traduzido na riqueza das produções, permitiu que todos e todas saíssem da condição de observadores, atuando como responsáveis por um processo emancipatório, pois a construção do conhecimento por meio das relações e de conexões amplia as possibilidades existentes e, criam (re)criam inúmeras outras.

ENTRELAÇANDO POLÍTICAS PÚBLICAS E COTIDIANO ESCOLAR

Retomando as nossas problemáticas e as questões norteadoras, a partir da práxis pedagógica e do movimento de reflexão-ação-reflexão que permeou todo o trabalho desenvolvido na escola durante a atividade didática – Feira Cultural, é possível desenvolver pedagogias emancipatórias – práticas de ensino-aprendizagens no espaço político da escola, visibilizando, valorizando e reconhecendo as representações sociais do espaço vivido, do currículo praticado, do cotidiano escolar, tematizando políticas públicas e o bem-estar social, a partir da construção de uma relação dialógica entre a Escola e a localidade, da valorização das narrativas de vida dos moradores e das moradoras que constituem a história do bairro.

Na escola, é possível abordarmos o contexto das políticas públicas sociais, a educacional, em especial, entrelaçando ao reconhecimento das identidades subjetivas no/do espaço vivido, da auto-reapresentação de sujeitos, criando possibilidades para sua autonomia, para seu protagonismo e empoderamento. A partir do reconhecimento das manifestações culturais existentes no espaço vivido do bairro e da necessidade de se respeitar e de se considerar a contextualidade do mesmo e as subjetividades de cada sujeito que nele vive.

Tendo em vista as necessidades da erradicação de desigualdade e injustiças sociais, através da reestruturação curricular na escolar, é possível e necessário empregarmos a temática de políticas públicas, articulando o pleno desenvolvimento científico, artístico, cultural e o exercício da cidadania. Novamente retomamos os ODS, estratégias fundamentais para que os problemas anotados acima sejam tratados como questões amplas

com incidência no local de moradia. É possível e necessário fazermos as devidas adequações das Propostas Pedagógicas da Escola às demandas do bairro, da BNCC, dos ODS e da sociedade como um todo. É possível e fundamental a reestruturação dos nossos Projetos Escolares para o estudo de problemáticas do bairro, a partir de trabalhos de campo realizado pelos alunos e alunas, com orientação docente.

Na escola, devemos nos apropriar dos debates sobre políticas públicas, resignificando o espaço vivido, as experiências dos sujeitos, com vistas ao combate das desigualdades e das assimetrias nas relações sociais, a partir de temáticas que envolvem diretamente as políticas públicas de Estado (ou a falta/ausência destas) e ações mobilizatórias e de resistências sociais, que querem saber sobre os resultados e empregabilidade dos nossos impostos e investimentos, dos nossos direitos para que tenhamos uma sociedade mais justa e igualitária no que diz respeito, sobretudo ao projeto educacional, com atenção a gênero, raça, classe, territorialidades e interseccionalidades.

Sabemos da necessidade de investirmos na elaboração de atividades formativas para professores e professoras nestas temáticas, com levantamento pedagógico de conteúdo a partir das questões emergentes identificadas. Sabemos que precisamos ampliar a compreensão dos conceitos que envolvem o cotidiano, currículo praticado, lugar/espaço vivido, para o entendimento das condições de vida e do que acontece no espaço onde se vive/atua. É preciso mobilização, reflexão/discussão em torno dos aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais locais para potencializarmos a compreensão do lugar. É preciso desenvolvermos o entendimento da relação entre as práticas sociais e educativas, assim como das relações estabelecidas pelos sujeitos, considerando os elementos simbólicos, espaciais, históricos e culturais do lugar, revelando a estruturação do espaço e a construção da identidade, veiculada também a uma tomada de consciência quanto à seu papel.

Cabe articular essas ações com a BNCC, com os ODS – agenda 2030, enfatizando a qualidade das ações, a equidade entre gêneros, de modo a avançarmos na erradicação da fome e da pobreza. Para tanto, professoras/es de língua portuguesa, de artes precisam ler filosofia, história. Professoras/es de matemática precisam dominar outras linguagens além dos números. Professoras/es de história devem articular seus conteúdos com as ciências naturais, com as artes, afinal a/o artista é uma mulher ou um homem de um tempo, a sua obra pode ser atemporal. A escultura, o livro, a poesia, a filosofia, retratam um tempo, um espaço, um tipo de pensamento. É bem verdade que obras como livros, esculturas,

arquiteturas, músicas, se tornam indelévels por vários séculos devido a seu rigor de composição, de linguagem, de materiais de construção que podem reforçar ou contradizer o tempo histórico do/a autor/a. Mas, o que precisamos é que a humanidade avance, apresentando no seu tempo soluções para as carências do hoje, indicando o que está por vir ou o que pode vir a ser/existir.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. *In* COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A Escola tem Futuro?** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 77-96.

BOMFIM, Natanael Reis; CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira. **Interfaces: representações socioespaciais, geotecnologias e formação de professores.** Ilhéus: Editus, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. 2019.

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

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

CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira. **Entre Ruas e Ladeiras, Engomadeira Sou EU! Representações Socioespaciais de Professores Sobre o Bairro.** Dissertação Mestrado Profissional. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC). Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA. 138 p. 2016.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FERREIRA, Nicholas Gabriel Minotti Lopes. **O Papel da Experiência na Filosofia de John Dewey.** 6º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP. Vol. 4, nº 2, 2011. Disponível em <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas.pdf>>. Acesso em 30 de outubro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÓES, Teresinha, et al. **Análise Cognitiva e Espaços Multirreferenciais de Aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento.** Salvador: EDUFBA, 2012.

FRÓES, Teresinha B. **Complexidade, Multireferencialidade e Subjetividade**: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: Em Aberto. Brasília, ano 12. n.58. abr./jun. 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 1: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 9-31.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. O Financiamento da Educação no Brasil e o desafio da Superação das Desigualdades. In: SOUSA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. **Política Educacionais – Conceitos e Debates**. Curitiba, PR, Appris, 2016.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais . In: Cadernos CEDES 55. **Políticas Públicas e Educação**. Campinas, SP: 1ª ed, Papirus, 2001.

LEFEBVRE. Henry. **A Produção do Espaço**. Trad: Doralice B. Pereira & Sergio Martins. Anthropos. 2006.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Plataforma agenda 2030. Acesso no link http://www.agenda2030.com.br/os_ods/

PAIS, José Machado. Nas Rotas do Quotidiano. In **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 37. Junho, 1993, p. 105-115. Disponível em <http://www.ces.uc.pt> Acesso em 23 de junho de 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria. (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-359.

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

SOUZA, Regis G. S. de. **Gênero e Raça na Política Educacional Soteropolitana – um exercício de justiça social?** Tese de doutorado – Programa de Estudos Interdisciplinares

Sobre Mulheres, Gênero e Feminismos (PPG-NEIM), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFBA, Salvador, 2021.

SOUZA, Regis, G. S. de; RISCAROLI, Eliseu. Tecnologia de Gênero: dos aplicativos à estrutura social no empoderamento de mulheres – assimetrias e reflexões. In: **Entre Lugares: ensaios sobre geotecnologias, educação e contemporaneidade**. ATTA, Antonio Carlos [et al.] (Org.). Curitiba: CRV, 2019.

SOUZA, Regis G. S. de. **Gênero e Mulheres nas Universidades: um estudo de caso na UFBA**. Dissertação – Programa de Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismos – PPG-NEIM, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFBA, Salvador, 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Por Que Estudar Políticas Educacionais? In: SOUSA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. **Política Educacionais – Conceitos e Debates**. Curitiba, PR, Appris, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

WEBER, Max. **Economia e Sociedad: esbozo de sociologia comprensiva**. Tradução de José Medina Enchavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo García Máynez e José Ferrater Mora. México: FCE, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.