

PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES PARA OUTROS CURRÍCULOS POSSÍVEIS

NON-SCHOOL EDUCATIONAL PRACTICES FOR OTHER POSSIBLE CURRICULA
PRÁCTICAS EDUCATIVAS NO ESCOLARES PARA OTROS POSIBLES CURRÍCULOS

Nilma Margarida de Castro Crusoe¹ 0000-0002-0610-8237

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
nilcrusoe@gmail.com

RESUMO:

Este artigo apresenta resultados de pesquisas em espaços não escolares de educação. Em diálogo com Paulo Freire busca-se estabelecer uma relação entre a pedagogia do oprimido, a perspectiva de humanização, e as práticas educativas em espaços sociais não escolares, cuja tônica é a formação de uma consciência crítica, que permita a homens e mulheres, se reconhecerem como seres no mundo. Nesse diálogo, aponta-se outros currículos possíveis na medida em que demonstra a retroalimentação existente entre espaços formativos, escolares e não escolares. Considera-se tencionar a necessidade de se estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na educação brasileira e, mais especificamente, se há possibilidade de tal intento em um contexto marcado por múltiplas configurações de currículos e práticas educativas, atravessadas por culturas, representações, discursos e processos de diferenciações que, obviamente, escapam a um modelo de ser, de pensar e de viver o mundo da vida.

Palavras-chave: currículo; espaços não escolares; fenomenologia; práticas educativas.

ABSTRACT:

This article presents the results of research in non-school educational spaces. In dialogue with Paulo Freire, it seeks to establish a relationship between the pedagogy of the oppressed, the perspective of humanization, and educational practices in non-school social spaces, whose emphasis is the formation of a critical consciousness, which allows men and women to recognize themselves as beings in the world. In this dialogue, other possible curricula are pointed out to the extent that it demonstrates the feedback that exists between formative spaces, school and non-school. It is considered to be intended the need to establish a National Common Curricular Base in Brazilian education and, more specifically, whether there is a possibility of such an attempt in a context marked by multiple configurations of curricula and educational practices, crossed by cultures, representations, discourses and processes of differentiation that, obviously, escape a model of being, thinking and living the world of life.

Keywords: curriculum; non-school spaces; phenomenology; educational practices.

RESUMEN:

Este artículo presenta los resultados de investigaciones en espacios educativos no escolares. En diálogo con Paulo Freire, se busca establecer una relación entre la pedagogía del oprimido, la perspectiva de humanización y las prácticas educativas en espacios sociales no escolares, cuyo énfasis es la formación de una conciencia crítica, que permita a hombres y mujeres reconocerse como seres en el mundo. En este diálogo, se señalan otros posibles currículos en la medida en que demuestra la retroalimentación que existe entre los espacios formativos, escolares y no

escolares. Se considera que se pretende la necesidad de establecer una Base Curricular Nacional Común en la educación brasileña y, más específicamente, si existe la posibilidad de tal intento en un contexto marcado por múltiples configuraciones de currículos y prácticas educativas, atravesadas por culturas, representaciones, discursos y procesos de diferenciación que, obviamente, escapan a un modelo de ser, pensar y vivir el mundo de la vida.

Palabras clave: currículo; espacios no escolares; fenomenología; prácticas educativas.

Introdução

Pesquisas desenvolvidas sobre experiências em práticas educativas, em espaços não escolares, tencionam, fortemente, currículos que se afastam de modos de ser e viver no mundo, de crianças e jovens em processo de escolarização, e alinham-se ao tema da roda de conversa intitulada “Paulo Freire: proposições curriculares para outros possíveis” provocada pelo tema central do XI Colóquio Internacional de Políticas Curriculares “EM QUE MUNDO QUEREMOS VIVER?” e pelo tema central do evento ““EU ESCREVO PARA UM MUNDO NO QUAL POSSA VIVER’: criações docentes e reinvenções curriculares”.

Nesta conversa sobre Paulo Freire e proposições curriculares para outros possíveis pretendo socializar pesquisas que venho orientando voltadas para tipos de práticas sociais, em espaço não escolar¹ de educação, potencializadoras de outros possíveis currículos e, para tal, estabeleço uma conversa com a pedagogia do oprimido. Estabeleço essa conversa porque penso que os espaços não escolares, por serem espaços em que há uma preocupação em torno de homens/mulheres, como seres no mundo e com o mundo tencionam, de alguma forma, o processo de desumanização causado pela opressão de classe e raça e praticam/ensaíam aproximações a princípios da pedagogia do oprimido. Pensar o ser no mundo da vida e seus atos de criação pode contribuir para potencializar currículos que subvertam burocracias e reafirmem, a escola e os sujeitos que nela estão, como homens/mulheres que podem pensar/decidir, de forma crítica, sobre a sua posição no mundo e “os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 1987, p. 30).

Esclareço que tais pesquisas são de inspiração fenomenológica sociológica, em Alfred Schutz (2012), o que implica a ideia de experiência subjetiva, que nasce do encontro entre consciência e mundo da vida, aspectos subjetivos que permeiam a relação com o outro e, ao

¹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 1) “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos programas sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

tentar perspectivar os resultados dos estudos em aproximação com a pedagogia do oprimido, destaque, primeiramente, a relação entre consciência e mundo. Com a palavra, Paulo Freire

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes do mundo e um mundo depois e vice-versa.

Na medida em que os homens, simultaneamente, refletindo sobre o si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” “que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si” (Freire, 1987, p. 70-71, grifo do autor).

Dando continuidade à conversa, na obra de Schutz (2012) intitulada “Sobre Fenomenologia e relações sociais”, em que o autor nos apresenta como se dá a experiência do homem que vive e age no mundo da vida, encontramos a seguinte afirmação:

[...] Ele lida com esse mundo segundo o modo intelectualmente espontâneo e ativo da intencionalidade: não há qualquer fase ou aspecto da consciência humana que apareça em si mesma ou por si mesma: a consciência é sempre a consciência de alguma coisa. As formas da consciência são veiculadas ao conteúdo das experiências (Schutz, 2012, p. 16).

Temos nessas passagens, freirianas e schutzianas a ideia de uma consciência relacional com o mundo. Schutz (2012) afirma que cada indivíduo constrói seu próprio “mundo” e o faz com o auxílio dos materiais e métodos que lhe são oferecidos por outros; o mundo da vida é um mundo social que aparece ao indivíduo de forma pré-estruturada. Em linhas gerais, ao pretendermos analisar a conduta, a experiência subjetiva nos referimos aos

[...] meios segundo os quais um indivíduo orienta sua conduta nas diversas situações, isto é, seu “estoque de experiência” e seu “estoque de conhecimento disponível”. Ele não pode interpretar suas experiências e suas observações, nem definir a situação na qual se encontra, tampouco fazer planos para os próximos dez minutos sem antes consultar seu próprio estoque de conhecimento (Schutz, 2012, p. 26).

A fenomenologia sociológica preocupa-se com a realidade cognitiva, incorporada nos processos das experiências humanas intersubjetivas. O intersubjetivo, reduzido fenomenologicamente e apreendido concretamente é então concebido, como uma sociedade de pessoas, que compartilham uma vida consciente. Portanto, a consciência é elemento fundamental para o desenvolver da experiência que é sempre experiência de algo. Schutz (2012, p. 17) revela, ainda, que “O fenomenólogo não deve apenas examinar ‘a própria experiência de si mesmo’, mas, também, a experiência derivativa dos outros eus e da sociedade”. As

experiências formativas, com base na fenomenologia da vida cotidiana, consistem nas experiências oriundas da relação entre pessoas, que se situam na vida com suas biografias, em intersubjetividade com seus semelhantes e que se constitui em existência social. Por se tratar de grupos sociais sobre os quais temos interesse na experiência subjetiva da vida que lá se vive, o ponto de partida “seria as experiências do ser humano consciente que vive e age em um mundo que ele percebe e interpreta, e que faz sentido para ele” (Schutz, 2012, p. 16).

Ao entender a relação opressor/oprimido que, em primeira instância, se estabelece na interioridade do ser, encontra-se aí um elã entre a fenomenologia, que se preocupa com o campo da experiência subjetiva, e o acento freireano na valorização da subjetividade como algo fundamental para o processo de libertação. Para Freire (1987), objetividade e a subjetividade são pares inseparáveis e chama à atenção para um tipo de subjetividade que se contrapõe à consciência ingênua denotando um homem “sem mundo”. Em Schutz (2012), a consciência não é um receptáculo do mundo, mas uma consciência social, uma consciência no mundo da vida. Nesses termos, podemos dizer que ambos, Freire e Schutz, valorizam a subjetividade como expressão do ser no mundo.

A relação com o outro atravessa e demarca o campo das significações, as condutas pedagógicas, na escola, são, também, construídas intersubjetivamente e os eus sociais são marcadores dessa relação

[...] a escola é a vida que lá se vive, é entrelaçamento de relações entre pessoas mediadas por suas formas de conceber o mundo e o humano. A escola se estrutura não apenas com uma instituição física, mas, também, como espaço/tempo essencialmente humano, em que pessoas com sentimento, razão, inteligência, emoção interagem e precisam uma das outras para afirmar-se e reafirmar-se como seres humanos (Crusoé, 2014, p. 107).

Estudos sobre currículos, no Brasil, pouco se desenvolveram na perspectiva fenomenológica. De acordo com Silva (2019) a fenomenologia é a tendência mais radical do currículo, por enfatizar o campo das significações, das vivências subjetivas e intersubjetivas. Com isso, a fenomenologia sociológica pode perspectivar práticas curriculares como experiências curriculares, como produção de sentidos e significações e abrir possibilidades de interpretar condutas sociais de estudantes, professores, gestores que vivenciam o currículo, via significação das práticas.

Práticas educativas não escolares e currículos outros

O intuito em pesquisas práticas não escolares é, sempre, o de compreender quais culturas

identitárias, normas de conduta, visões de mundo são construídos no interior de espaços sociais outros, que não a escola. Assume-se a prática social como campo de significação e aposta-se na possibilidade de pensar as diferentes culturas educacionais, em espaços não escolares, no quadro de suas próprias estruturas. Entende-se aqui que esses espaços constroem práticas pedagógicas voltadas para o enfrentamento de processos sociais de exclusão/inclusão social de crianças e jovens se configurando como uma prática educativa alternativa ao modelo hegemônico de educar, centrado na escola.

O que denominamos de educação não escolar são propostas educativas voltadas para mudanças sociais objetivas, a exemplo da educação popular freireana, dos anos de 1980, ainda que, a educação não escolar tenha se afastado, nos anos de 1990, desse viés mais popular e tenha sofrido várias críticas por formar parceria com o estado e adquirir, muitas vezes, características de uma educação compensatória.

O interesse pelo espaço não escolar de educação nasce da orientação de trabalhos na pós-graduação, que versam sobre a prática social, no contexto de espaços sociais e culturais diversos, mas que têm em comum o fato de conceber a prática social como campo de significação em que coabitam relações de constantes tensionamentos e disputas por espaços de construção social com foco em diferentes sujeitos sociais e suas demandas.

No processo de pesquisa/orientação observa-se que diferentes configurações de práticas educativas imprimem culturas identitárias, normas de conduta, visões de mundo, atravessadas por crenças e valores, construídos tanto no interior dos espaços como em outros espaços, que se retroalimentam, a exemplo do espaço escolar e não escolar.

Os diferentes espaços pesquisados (Levante Popular da Juventude; Candomblé; Teatro do Oprimido; Núcleos Estaduais de Orquestras Infantis e Juvenis da Bahia (NEOJIBA)), são partes do projeto de pesquisa intitulado “A Prática educativa como prática social e cultural”, cadastrado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE), cadastrado no CNPq, desde 2015 sob a coordenação da proponente deste estudo. Foram espaços tensionados durante a orientação de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da mesma universidade citada acima, pelo fato de atender a um dos objetivos do projeto de pesquisa supracitado, que consiste em pesquisar práticas socioeducativas em espaços outros, que não os escolares. Tais espaços se apresentaram como expressão de processos de culturalização da vida. Apresentaram-se, também, como eficientes para sedimentar uma posição no mundo: modos de vestir e modos de se relacionar com as pessoas, bem como, “tipos” de linguagem e, por se tratar

de grupos sociais sobre os quais temos interesse na experiência subjetiva da vida que lá se vive, o ponto de partida são

[...] as experiências do ser humano consciente que vive e age em um mundo que ele percebe e interpreta, e que faz sentido para ele... a consciência é sempre a consciência de alguma coisa. A experiência é a atenção voltada para os objetos, sejam estes reais ou imaginários, materiais ou ideais, e todos estes objetos são intencionados. Esse é um processo imanente a toda experiência; o objeto é construído por um processo de apercepção mediante a síntese de diferentes “perspectivas” a partir das quais o objeto é realmente visto ou lembrado posteriormente do modo tipificado (Schutz, 2012, p. 16).

A pesquisa sobre a prática educativa realizada no contexto do Movimento Social “Levante Popular da Juventude”², revelou que as práticas formativas norteiam o comportamento social e político dos envolvidos, em termos de conhecimento crítico do cenário político e econômico do país, a organização em grupo para o enfrentamento de questões sociais coletivas e a formação de redes de relação, com diferentes pessoas e interesses “A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (Freire, 2005, p. 37).

Ao entender as práticas educativas do Levante Popular da Juventude como ações que se enquadram na categoria de educação não escolar as concebemos como práticas construídas a partir de demandas de um coletivo social, no caso da sociedade civil. Todavia, elas também, assumem um caráter individual ao influenciar a maneira ou percepção como seus militantes se colocam para desenvolver mudanças significativas acerca de suas visões de mundo, que os insere no processo transformador (Santos; Crusoé; Moreira, 2017). Então, podemos pensar com Freire que “O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que acham. Que esta superação seja o surgimento de um homem novo, não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (Freire, 1987, p. 43).

Sobre a Experiência educativa no candomblé³, princípios educativos tais como: paciência, observação, aprender a ouvir, a cordialidade, o acolhimento e a compreensão, que

² Dissertação de mestrado defendida em março de 2018, junto ao PPGEd/UESB, intitulada A prática educativa no movimento social “Levante popular da juventude”: narrativa de participantes. Autor: Guilherme Ribeiro Miranda dos Santos. O Levante surgiu a partir de uma articulação engendrada pela Via Campesina e pela Consulta Popular no ano de 2005, no Rio Grande do Sul.

³ Dissertação de mestrado defendida em março de 2018, junto ao PPGEd/UESB, intitulada Experiência educativa no candomblé e suas reverberações no espaço educativo formal: sentidos de professores, Autora: Sancholyne Castiner Dionor Souza; A pesquisa foi desenvolvida no Terreiro Ilê Axé Maroketu (que significa: “casa onde Ogum pisou”), localizado na cidade de Salvador-Bahia. O Ilê Axé Maroketu foi fundado em 1943, por Cecília Moreira de Brito - a Ialorixá Cecília do Bonocô.

apareceram nas narrativas dos entrevistados, professores da educação básica e da universidade, também, perpassam as dimensões da ação e das relações interpessoais no cotidiano escolar e universitário, o que nos leva a compreender tais espaços como um espaço de complexidade e de conflitos provenientes das diferentes referências de identidades construídas pelos sujeitos nas relações sociais e no processo cultural,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1987, p. 78).

Começa-se por conceber os terreiros como espaços educativos, o que exigiu a sua observação em uma perspectiva ampla sem restringi-lo a característica mística, mas, considerando-os em sua influência no mundo da vida de seus adeptos. Foi necessário olhar o terreiro como um espaço de produção de um tipo de conhecimento e perceber que esse ensinamento ultrapassa os seus limites e influencia a vida social de seus membros. Entender que os sujeitos carregam consigo seus hábitos, gostos e costumes do grupo ao qual pertencem, e que tais aspectos são refletidos em seus atos, no contexto do candomblé e, também, serem refratados no contato com o grupo e com as normas da tradição religiosa e da tradição escolar. É reconhecer que o ambiente escolar está repleto de diferenças de identidades, alteridades de gênero e raça, o que promove uma pluralidade no ensino, abrindo espaço para a cultura como eixo da ação curricular (Crusoé; Soares, 2016).

Sobre experiências formativas no Teatro do Oprimido⁴ os principais resultados demonstraram que as experiências proporcionaram: a) Libertar-se de “amarras” físicas e psicológicas; b) Aprender a ouvir o outro; c) Perceber-se no mundo; d) Despertar-se para uma consciência crítica; e) Preparar-se para lidar com as opressões vividas; f) Contribuir para um mundo melhor; g) Partilhar vivências; h) Perder a timidez; i) Falar sobre si sem medos; j) Trabalhar com o simples. A perspectiva conscientizadora e a questão de tomar como ponto de partida e de chegada a realidade do sujeito revelou-se como uma prática que resgata a fala e a dignidade das pessoas traduzindo-se numa pedagogia do humano

⁴ Dissertação de mestrado defendida em março de 2020, junto ao PPGEd/UESB, intitulada Experiências formativas no Teatro do Oprimido: narrativas de integrantes, Autora: Jocilene Oliveira Santos Brito. Sobre o Teatro do Oprimido, foi criado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, no início da década de 1970. Trata-se de um método cênico-pedagógico que tem como objetivo conscientizar socialmente e transformar o espectador em um sujeito ativo.

[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados-seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo (Fiori, 1967 *apud* Freire, 1987, p. 15).

A prática educativa do Teatro do Oprimido, portanto, tem uma natureza pedagógica de promoção de aprendizagem e de emancipação, aspectos que atravessam a escola e o seu currículo. (Brito;Crusoé,2018).

Sobre o tipo de prática no contexto do NEOJIBA⁵, pretendeu-se responder à questão: qual tipo de potencial crítico a prática educativa desenvolvida no contexto do NEOJIBA oferece para que se proporcione uma emancipação humana? Objetivou-se analisar a relação entre a prática educativa e a emancipação humana via narrativa dos integrantes no contexto dos NEOJIBA. Apresentou-se uma aproximação teórica entre as práticas educativas e a emancipação humana, em uma perspectiva adorniana, em comparação com os documentos do NEOJIBA.

Os resultados demonstraram que a prática ali desenvolvida reitera a ideia de que o conhecimento e o acesso a novas informações e a novas culturas (leia-se as viagens para apresentação em outros países), permitem a independência e a autonomia. Pode-se pensar que o NEOJIBA promove uma formação com possibilidades de uma educação para a emancipação do indivíduo. Com base nas análises documentais do NEOJIBA e nas narrativas de integrantes, entrelaçadas com a teoria adorniana, podemos endossar que o potencial crítico exercido pelas atividades do NEOJIBA direciona a um processo de emancipação do indivíduo. Há aqui, um tipo de formação que, via democratização da arte erudita, ultrapassa a dimensão compensatória que alguns programas sociais assumem ao estreitar parceria com o estado “Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação” (Freire, 1987, p. 79, grifo do autor).

No processo de orientação, acompanhei, na condição de orientadora, a produção de dados e, desse modo, participei de uma apresentação da Orquestra NEOJIBA, no Teatro Castro Alves, Salvador, Bahia, justamente por ser uma proposta desenvolvida no âmbito do projeto de

⁵ Dissertação de mestrado defendida em março de 2020, junto ao PPGEd/UESB, intitulada Práticas educativas e emancipação humana no contexto do NEOJIBA: narrativas de integrantes, Autora: Paloma Costa Marques. O NEOJIBA é um Programa fundado em 2007, pelo maestro, pianista, educador e gestor cultural Ricardo Castro, como um projeto inovador e pioneiro no Estado da Bahia, aliando a cultura, educação e o desenvolvimento social, qualificando jovens que realizam ações de ensino e de prática musical coletivos na capital baiana e em cidades no interior do estado. Essa iniciativa está vinculada à Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS), gerida pelo Instituto de Ação Social Pela Música (IASPM) com o objetivo de fomentar ações que promovam o desenvolvimento e incentivem a prática musical como interação social.

pesquisa. Nesse contexto foi possível observar que o NEOJIBA é um projeto que agrega não somente a prática musical como, também, provoca a internalização de normas sociais que marcam à sua conduta nos diferentes espaços de socialização: igreja, família, escola, entre outros, que é o nosso ponto de interesse de pesquisa. Em conversa informal com uma família (mãe e irmãos) de um dos integrantes do Núcleo, foi relatado pela mãe que ela não sabia lidar com o instrumento musical que seu filho levava para casa, sentia medo de limpar, guardar; o irmão ressentia-se de não haver mais afinidade entre irmãos depois que este passou a conviver com os integrantes do grupo; seu modo de agir, pensar, comportar-se havia se modificado marcando, ali, uma posição de sujeito que gera conflitos nas relações sociais de um modo geral, pois suspeita-se que nesse espaço formativo

Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietem por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si, umas das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (Freire, 1987, p. 29).

Nessa breve conversa, observa-se que diferentes configurações de práticas educativas imprimem culturas identitárias, normas de conduta, visões de mundo atravessadas por crenças e valores e assume-se que a prática educativa do NEOJIBA é um campo de significação e apoiemo-nos em Geertz (1989), para pensar as diferentes culturas educacionais, em espaços não escolares, no quadro de suas próprias estruturas.

Dessas experiências de orientação/pesquisa estamos diante de práticas com direcionamento político, social e cultural. Apresentam, em comum, práticas formativas em espaços sociais e culturais, influenciadas por biografias, construídas em outras realidades. Sua relevância consiste no fato de que ao debruçar-se sobre a perspectiva social da prática educativa, em espaços de educação não escolar, a pesquisa pode oferecer subsídios para pensar como esse campo de culturas e representações dialoga com o currículo escolar.

Nessa perspectiva, não faz sentido falar em cultura educacional, no caso dos espaços escolares de educação, campo, também, de atuação como pesquisadora, e ao consolidar-se estruturas identitárias construídas em espaços outros, isto pode influenciar a forma de desenvolvimento cognitivo e afetivo nos ambientes escolares. Esse aspecto, permite provocar a relação entre práticas educativas escolares e não escolares ainda que as políticas educacionais tenham um caráter universal e os currículos escolares sejam permeados pelos saberes da tradição, ademais sabe-se que a educação

[...] “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade.

A primeira “assistencialista”; a segunda, critica. A primeira na medida em que, servindo à dominação inibe a criatividade ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (Freire, 1987, p.72, grifo do autor).

Os resultados apresentados em cada pesquisa revelam práticas educativas libertadoras, com pedagogias forjadas no mundo da vida, por homens e mulheres, que buscam

[...] uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo, de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, “prática de liberdade”, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação. A pedagogia do oprimido é, pois, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor (Fiori *apud* Freire, 1987, p. 9).

Até aqui, as experiências pedagógicas em espaços não escolares, se apresentam como pedagogias do oprimido por serem

[...] aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultarão seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que está pedagógica se fará e refará (Freire, 1987, p. 32, grifo do autor).

Defende-se aqui, que a educação não escolar não é uma educação compensatória, ela é uma educação ativa no mundo, que produz o mundo. A prática educativa desenvolvida no Levante Popular da Juventude; no Candomblé; no Teatro do Oprimido e nos NEOJIBA acontecem em espaços que educam o sujeito para o mundo da vida e para o mundo da vida que se vive na escola e faz com que no interior da escola, experiências não compensatórias, não escolares, promovam atos de criação, ao modo freiriano, e esses atos irão dizer sobre a viabilidade de uma BNCC comum.

Considerações finais

Almeja-se que tais resultados de pesquisa permitam a compreensão de currículos “outros” como produção de sentidos, reveladores da relação entre cultura, sociedade e educação

escolar, de modo a atender às necessidades de uma prática escolar voltada para o respeito e a atenção às idiossincrasias, de modo a contribuir para a valorização do currículo praticado na escola com e apesar das diretrizes governamentais.

Espera-se, também, que possam tencionar a necessidade de se estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular, na educação brasileira e, mais especificamente, se há possibilidade de tal intento em um contexto marcado por múltiplas configurações de currículos e práticas educativas, atravessadas por culturas, representações, discursos e processos de diferenciações que, obviamente, escapam a um modelo de ser, de pensar e de viver o mundo da vida. Nessa perspectiva, não faz sentido falar em cultura educacional, no caso dos espaços formais de educação, o que explica o interesse em aprofundar estudos em espaços não escolares, na sua potência formativa de condutas outras, que se retroalimentam enquanto espaços de formação.

Referências

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 mai. 2024. Acesso em: 8 set. 2024.

BRITO, Jocilene Oliveira Santos. **Experiências formativas no Teatro do Oprimido: narrativas de integrantes**. 2020. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

BRITO, Jocilene Oliveira Santos; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Paulo Freire e o teatro do oprimido: experiências formativas de jovens do interior da Bahia. **Revista E-Curriculum**, v. 16, n. 4, p.1252-1267, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1252-1267>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/39531>. Acesso em: 8 set. 2024.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola: sentidos atribuídos pelas professoras**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

CRUSOÉ, Nilma Margarida Castro; SOARES, Cecília Conceição Moreira. Experiência educativa no candomblé e suas reverberações no cotidiano da escola. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 393-403, 2016. DOI: 10.15687/rec.v9i3.30104. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.30104>. Acesso em: 8 set. 2024.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989. p. 3-21.

MARQUES, Paloma Costa. **Práticas educativas e emancipação humana no contexto do NEOJIBA**: narrativas de integrantes. 2020. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

SANTOS, Guilherme Ribeiro Miranda dos. **A prática educativa no movimento social “Levante popular da juventude”**: narrativa de participantes. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2018.

SANTOS, Guilherme Ribeiro Miranda dos; CRUSOÉ, Nilma Margarida Castro; MOREIRA, Núbia Regina. Prática Educativa em Movimento Social: narrativas de jovens. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 5, n. 10, p. 90-107, 2017. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4410>. Acesso em: 8 set. 2024.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Edição e organização: Helmut T.R. Wagner. Tradução: Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução à teoria do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, Sancholyne Castiner Dionor. **Experiência educativa no candomblé e suas reverberações no espaço educativo formal**: sentidos de professores. 2018. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2018.

SOBRE A AUTORA

Nilma Margarida de Castro Crusoé. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1430119771278267>

Como citar

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Práticas educativas não escolares para outros currículos possíveis. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 1, e71717, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i1.71717.