



# **CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIO: PENSAR A ARTE, AS PRÁTICAS CORPORAIS, CULTURA, IDENTIDADE E LUGAR E OUTROS CRUZOS EM UMA ESCOLA DE CAMPINAS - SP**

Jaqueline de Meira Bisse<sup>1</sup>  
Ana Carolina de Araújo<sup>2</sup>  
Andréia Cristina Gonçalves<sup>3</sup>  
Eliane Regina Barbarini<sup>4</sup>  
Mariana Roveroni<sup>5</sup>

## **RESUMO**

O presente trabalho apresenta reflexões de mulheres trabalhadoras da rede pública municipal de educação de Campinas sobre o currículo de uma escola de educação integral e sua relação com o território. Circunscrita nesse contexto, discutiremos quais possibilidades o currículo construído por essa escola, possibilita vivências emancipadoras, no que tangencia uma formação integral, destacando as dimensões do corpo, da arte e da cultura, que emanam e se entrelaçam ao território de origem. Como recurso metodológico, vamos explorar os relatos das práticas pedagógicas realizadas nesta escola e analisar a reorganização curricular construída em consonância ao desenvolvimento de um projeto de educação integral. Nesse sentido, problematizamos se a escola, com seus tempos, espaços e conhecimentos diferenciados, pode ser uma interlocutora de potência na promoção do pertencimento e da valorização dos saberes do território. Nesse aspecto, destacamos algumas características geopolíticas da região Noroeste de Campinas para contextualizar, em linhas gerais, o grau de importância que um equipamento público, educativo, social e cultural assume na vida da comunidade em que ela se encontra. Ao final do trabalho, buscar-se-á refletir se as vivências e experiências curriculares construídas por Campinas são horizontes para se pensar sobre o futuro da escola e a escola do futuro, em especial se tratando de uma proposta de educação formal com princípios que evidenciam a valorização da experiência extraescolar e a postura investigativa nos estudantes.

**Palavras-Chave:** Educação integral; Escola; Currículo; Território; Trabalho docente.

## **INTRODUÇÃO**

É no contexto de efetivação do direito à educação, ratificados em especial por meio do II Plano Nacional de Educação (2014-2024), que Campinas inicia um movimento de construção de um projeto para a educação integral, com funcionamento em tempo ampliado, respaldados por um projeto que se vinculava aos princípios de formação integralizadora, com

---

<sup>1</sup> Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Professora na Rede Municipal de Educação de Campinas, [bisse.jaqueline@gmail.com](mailto:bisse.jaqueline@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Professora na Rede Municipal de Educação de Campinas, [anacaraujo@live.com](mailto:anacaraujo@live.com);

<sup>3</sup> Especialista em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Professora na Rede Municipal de Educação de Campinas, [deinha\\_goncalves@hotmail.com](mailto:deinha_goncalves@hotmail.com);

<sup>4</sup> Especialista em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, Professora na Rede Municipal de Educação de Campinas, [elianebarbarini@gmail.com](mailto:elianebarbarini@gmail.com);

<sup>5</sup> Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Gestora na Rede Municipal de Educação de Campinas, [mariana\\_roveroni@yahoo.com.br](mailto:mariana_roveroni@yahoo.com.br)



forte inspiração nas experiências brasileiras fundantes de educação integral, em prol do pleno desenvolvimento humano. Pelo seu caráter obrigatório, a escola é caracterizada pelo seu aspecto multicultural, logo por sujeitos que lutam pelo reconhecimento das suas representações e práticas sociais, que constituem sua identidade cultural. Pensar em reconhecimento implica a possibilidade de compreender modos de ser, agir e pensar que diferem dos padrões comumente valorizados pela escola. Decorre dessa condição a necessidade da escola desenvolver um currículo que priorize a heterogeneidade dos conhecimentos e a diferença. Desde os anos 1960, movimentos sociais minoritários constituídos por ativistas negros, jovens, mulheres, homossexuais, idosos, imigrantes, migrantes, indígenas entre tantos clamam por direitos sociais e lutam contra os cânones dominantes e a tentativa de imposição cultural. Dessas lutas, emergem políticas públicas multilaterais como a Declaração de Salamanca e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e, em termos locais, os Estatutos da Criança e do Adolescente, do Idoso, da Juventude; as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que obrigam a inclusão no currículo do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e diversas leis que garantem os direitos dos representantes desses grupos. É importante estar sensível às práticas que permeiam o cotidiano das famílias, das crianças e jovens, que possibilitam descentrar as identidades e os discursos hegemônicos, trazendo o patrimônio da comunidade e os saberes de estudantes, desconstruindo discursos preconceituosos, potencializando saberes excluídos historicamente e, finalmente, ressignificando as formas de ser.

O educador Arroyo (2017) nos sinaliza que o currículo da educação integral dialoga com a vida: o sujeito precisa ser visto como quem constrói conhecimento, cultura, possui valores, imaginação, memórias, e, a educação precisa estar preparada para promover esse desenvolvimento pleno, capaz de redirecionar a realidade social da escola.

## **TERRITÓRIO NOROESTE: UMA VISÃO MACRO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

O município de Campinas está localizado no interior do estado de São Paulo, a aproximadamente 100 km de distância da capital. De acordo com dados catalogados pelo IBGE - Cidades em 2019, estimava-se 1.200.000 habitantes e um número maior que 3.000.000 se considerarmos a totalidade populacional da região metropolitana de Campinas. Constitui, em conjunto com outros 19 municípios do entorno, um importante pólo urbano e industrial, destacando-se por uma gama infindável de serviços públicos e privados, e pelo seu Produto Interno Bruto (PIB) que ocupa o 14º lugar no Brasil e o 3º no estado de São Paulo.



Voltando um pouco na história, foi no ano de 2009 que uma lei de zoneamento urbano foi aprovada, e propôs uma nova organização territorial para o município de Campinas, que passou a ser subdividido em Macrorregiões (MRS): Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste.

As Macrorregiões (MRs) foram criadas a fim de centralizar as demandas de obras de infraestrutura, auxiliar na gerência dos locais públicos da cidade e garantir que as ações executadas pela prefeitura cheguem a todos os habitantes de Campinas, de maneira mais uniforme. (CAMPINAS, 2020).

É importante destacar que as políticas de zoneamento territorial não são naturalmente estabelecidas. Pelo contrário; são produtos históricos e podem revelar dados de uma realidade contraditória e bastante desigual coexistindo dentro de um mesmo conjunto espacial. Em decorrência disso, embora Campinas seja reconhecida por sua grande circulação de capital (de diversas ordens), essa riqueza não se encontra uniformemente distribuída, e a exemplo das grandes cidades, é possível identificar um elevado índice de desigualdade interna no território, o que o torna um espaço permanente de disputas. Afinal, um território, como anunciava Milton Santos é o lugar das diferenças, das paixões, das ações, da própria vida:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar das residências, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 1994, p. 14).

São essas diferenças que nos marcam e nos identificam. O exercício da nossa vida como trabalhadoras se materializa na região Noroeste de Campinas, uma região periférica marcada e constituída de enormes potências, e sim, de grandes vulnerabilidades sociais. É a partir desse cenário que localizamos uma escola de educação integral implementada por meio de uma política pública educacional local que se propõe a realizar um projeto educativo de educação vinculado aos saberes territoriais.

Quando aproximamos o olhar da localidade, da “nossa” escola, chegamos ao bairro da Vila Castelo Branco, na Rua Fornovo, no número 440. Nessa rua, de mão dupla, com suas casas de janelas apontadas para rua, e com carros parados ao meio fio, encontramos, no último quarteirão, a Escola de Ensino Fundamental de Educação Integral (EMEFEI) Padre Francisco Silva. Mas o que revela o território/bairro que a rodeia?

Fundada em 1967, a Vila Bela foi o segundo projeto de moradias populares do governo militar em Campinas, a última cidade do Brasil a abolir a escravidão. A população que chegou ao bairro era majoritariamente composta de famílias negras oriundas dos cortiços. Com a falta de aparelhos públicos como escolas, postos de saúde, área de lazer e sem nenhum tipo de segurança, a Vila Bela se tornou



sinônimo de criminalidade. Foram necessárias décadas de muito trabalho e dedicação para que a realidade do bairro tenha se transformado.<sup>6</sup>

A Vila Castelo Branco (reconhecida como Vila Bela por seus moradores) é, de acordo com Silva (2012, p.96), "um bairro acolhedor, com ar de cidade do interior, que faz com que quem more aqui não queira mudar e quem está fora queira voltar". E as instituições que também colaboram para a socialização e assistência são: Santuário Nossa Senhora de Guadalupe, PROGEN - Projeto Gente Nova, Casa de Cultura Tainã, Centro Esportivo dos Trabalhadores (Pinicão), Grêmio Recreativo Escola de Samba Rosa de Prata, CAPs - Centro de Atenção Psicossocial, CEECO Toninha - Centro de Convivência e Cooperativa Toninha, Cooperativa de Reciclagem Santo Expedito e as escolas públicas ali presentes. Todas elas movidas ou com forte presença de moradores do bairro, revelando o enorme potencial humano desta localidade.

## **O MICRO TERRITÓRIO ESCOLAR - A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PADRE FRANCISCO SILVA**

A história da “nossa” escola tem início através do Decreto Municipal Nº 6.473 de 16 de abril de 1981, que dispõe sobre a criação de escolas municipais de primeiro grau, onde recebeu o nome “Escola Municipal de 1º grau Jardim Londres”, localizada na avenida Ibirapuera no Jardim Londres. Através do Decreto nº 7.555 de 29 de dezembro de 1982, passou a se chamar “Escola Municipal de 1º Grau Padre Francisco Silva”. No ano de 2009, a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação fizeram um estudo sobre a demanda de atendimento da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Padre Francisco Silva e Escola Estadual (EE) Professor Antônio Fernandes Gonçalves, que atendia estudantes na mesma área de abrangência (Castelo Branco, Jardim Garcia, Vila Pe. Manoel da Nóbrega e Jardim Londres), e onde o número de vagas oferecidas pelas duas escolas era maior que o número de alunos.

A solução encontrada pelas autoridades municipais e estaduais reunidas na reunião de georreferenciamento foi extinguir a EE Professor Antônio Fernandes Gonçalves, repassando o prédio para o município, que transferia para lá a EMEF Padre Francisco Silva, que se situava no Jardim Londres com seus alunos de 1º ao 9º ano e assumindo os alunos de 1º ao 5º ano desta unidade, o que ocorreu no final de 2009.

---

<sup>6</sup> Trecho do vídeo “50 anos VB – uma história de lutas e batalhas” produzido pelo jornalista Roniel Felipe. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Gu\\_Ft\\_OfAJ4](https://www.youtube.com/watch?v=Gu_Ft_OfAJ4) Acesso em: 28/10/2020.



Em 2010, os alunos começaram a estudar no prédio do antigo Antônio Fernandes, agora rebatizado como Padre Francisco Silva. (SILVA, 2012, p.76).

Ao escrever sobre a escola Padre Francisco Silva, seu currículo e a relação com o território é imprescindível pensar sobre a sua história e o impacto das mudanças sociais e políticas na realidade e trabalho desenvolvido nesta comunidade e na identidade da escola. Professores, funcionários, estudantes e familiares se depararam, a partir de 2010, com uma nova realidade escolar, com maior número de recursos materiais e humanos e o desafio de continuar a história da escola, agora atravessada pela história de uma escola extinta, mas que esteve na comunidade por aproximadamente 41 anos e que faz parte da história deste território.

Entendendo que todo esse processo de construir, vivenciar e desenvolver o trabalho em uma escola pública é contínuo, no início de 2013, a comunidade escolar tem mais um desafio quando a Secretaria Municipal de Educação de Campinas define duas unidades para a implementação de Escolas de Educação Integral na Rede Municipal de Educação de Campinas, sendo uma delas a EMEF Padre Francisco Silva. É constituída a Comissão de Estudos com o objetivo de produzir o Projeto Piloto de Educação Integral e subsídios para a implementação desta política, com profissionais de diferentes segmentos e instâncias dentro da Secretaria Municipal de Educação. No livro organizado por Bisse (2020) encontramos referências sobre como a construção do projeto piloto possibilitou aos profissionais o processo de reflexão sobre a escola, as políticas públicas, o território, os princípios da educação integral e sonhar com a escola pública realizada a partir de suas experiências. Importante ressaltar que esse processo de construção aconteceu para além da comissão instituída, a escola se organizou em grupos de estudos com seus profissionais, Conselho de Escola e reuniões com as famílias, envolvendo toda a comunidade escolar.

Pensar em uma educação integral a partir da realidade onde ela está inserida, com os atores que vivenciam diariamente essa experiência, possibilitou conquistas como a implementação da jornada das/os professoras/es com a garantia da Lei Piso, com  $\frac{1}{3}$  da jornada sem alunos para o cumprimento de tempos pedagógicos para formação e planejamento entre pares, além da matriz curricular com 5 h/a semanais para cada componente curricular, compreendendo que todos são igualmente importantes para o desenvolvimento integral do estudante.

Em 2014 iniciou-se na Escola Padre Francisco Silva o atendimento de educação e tempo integral para estudantes do 1º ao 5º ano da área do entorno e outros bairros da região Noroeste, com a oferta de ônibus escolar. Os estudantes de bairros mais distantes tiveram a

garantia de transporte até o final do ciclo II, desta maneira, este processo encerrou-se em 2020 e a escola voltou a atender prioritariamente os alunos do entorno e alunos de outros bairros, por escolha da família, que é responsável pelo transporte da criança à unidade. A região Noroeste de Campinas, apesar de todos os indicativos de vulnerabilidade, sua extensão e população, como apresentados anteriormente, conta apenas com uma escola municipal de tempo e educação integral. Com a implementação da Escola de Educação Integral (EEI), a escola Padre Francisco Silva passa a ter a jornada diária de 7h30min, correspondente a 9h/a diárias, com início às 8h00 e término às 15h30. Toda a atividade diária é acompanhada por professoras/es, como os três momentos de alimentação, que fazem parte do projeto pedagógico. Atualmente a escola tem aproximadamente 560 alunos matriculados e conta com 20 turmas, sendo quatro turmas de cada ano do ensino fundamental I.

O processo de implementação da Educação Integral não foi tranquilo, muito da proposta inicial foi mudada no decorrer dos anos, além dos desafios do contexto social e político. Porém ainda hoje o trabalho está na busca da educação de qualidade centralizada na experiência dos estudantes e a relação que desenvolve com a escola/comunidade, pautado nos princípios da educação integral. Para a garantia da oferta de educação de qualidade a escola sempre fortaleceu seus espaços coletivos e representativos, como o Conselho de Escola e a Comissão Própria de Avaliação (CPA), colegiados com a representação de todos os segmentos da comunidade que participam ativamente nas discussões e decisões, entendendo que este lugar só será efetivo quando todos que fazem parte dele tiverem lugar de fala e participação. A escola, para além dos conteúdos curriculares comuns, busca possibilitar a vivência efetiva da sua cultura, território e identidade, através de experiências artísticas e corporais, entendendo ainda como parte importante do processo escolar a garantia de segurança física e alimentar dos estudantes.

## **A METODOLOGIA BASEADA NAS EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: RELATOS EMANCIPADORES**

A metodologia utilizada para o trabalho fez uso dos relatos das práticas pedagógicas das professoras das disciplinas de arte, educação física e cultura, identidade e lugar, que organizam os conhecimentos relativos a suas áreas de atuação em prol do desenvolvimento integral dos estudantes em diálogo com o território. A fim de refletir criticamente sobre a organização curricular dessa escola, e apontar as possibilidades de diálogo com os saberes territoriais, destacamos as propostas pedagógicas abaixo, como práticas fincadas em

princípios integralizadores que podem ser potenciais para repensar a função sociopolítica da escola pública.

## ARTE

A proposta de educação em arte que se deseja apresentar neste trabalho se constrói a partir do interesse em saber (ou saborear) o mundo através de uma experiência coletiva de educação estética. Tendo como ponto de partida a centralidade do corpo na atuação do sujeito no mundo, e a partir dos saberes da dança enquanto área de conhecimento artístico, tem-se construído propostas artístico-pedagógicas que traçam caminhos investigativos, curiosos, que despertam escuta, que se mostram múltiplos e que primam pelo estabelecimento de uma relação sensível, de beleza e harmonia com o mundo. A partir do encontro direto entre os sujeitos e o mundo, em uma situação na qual não há limites intransponíveis, mas onde é criado um lugar de fusão, no “momento da experiência estética o homem ‘se esquece’ de si próprio, das fronteiras do seu ‘eu’ para fundir-se prazerosamente ao objeto (estético)” (Duarte Jr., 1981, p.116). A partir da preocupação sobre o desenvolvimento harmônico do sentir, pensar e agir, a construção das propostas pedagógicas anseia não só pela busca, mas também pela criação de sentidos reais sobre o mundo em que se vive.

O trabalho em arte que se tem realizado, sobretudo com turmas de quintos anos da EMEFEI Padre Francisco Silva entre os anos de 2018 a 2022, vem revelando indicativos de que este princípio originário, estruturante, pode vir a ser um caminho para a construção de currículo de arte que contemple o desenvolvimento integral, em consonância com um projeto de educação integral. No decorrer destes cinco anos, as práticas de educação em arte têm sido realizadas, em sua maioria, através de processos criativos, realizados em coletivo. Em pequenos grupos, as crianças estudantes são estimuladas a desenvolverem obras artísticas nas quais o estudo dos conteúdos formais, dos elementos técnicos aconteça de forma indissociável à dimensão criativa. Dando origem a processos muito diversos, com toda a complexidade de persistir trabalhando com o outro, com as ideias, desejos, idiossincrasias, conflitos, as crianças exercitam uma das características essenciais da arte: a transgressão aos sentidos preestabelecidos.

Qual é o lugar apropriado para a arte? Na escola, pode ser uma sala de aula, uma sala de desenho. Pode ser em danças realizadas a partir da relação entre corpos humanos e a materialidade dos objetos - mesas, cadeiras, paredes, árvores, configurando um convite para que as crianças se movam sobre as mesas, carreguem cadeiras, escalem árvores. Pode ser na relação corporal que se descobre quando a ideia é desenhar no teto de um espaço de

convivência quando não se pode reunir um número grande de pessoas para evitar os riscos de contaminação de Covid-19. Ou no desafio de expor painéis em muros escorregadios.

Quando a questão é: qual o conteúdo do currículo de arte? A resposta não deixa de fora desde a mistura de cores, estudo de formas ou técnicas de desenho, uma técnica de dança - hip hop ou dança moderna, por exemplo, até o estudo dos movimentos de insetos encontrados no parque, na hora do recreio, na entrada, quando se vê um marimbondo agonizando (marimbondos agonizam?) Estudos que nos levam à metamorfose de Kafka ou às transformações do Homem-Aranha.

Nas aulas de arte, a prática de modelagem pode ser realizada com massinha, com argila, com papel dobradura, mas também se faz com corpos, com o tempo e com os espaços. As crianças estudantes, com as mãos na massa, tornam-se autoras de um espaço que pode ser, a princípio, entendido como um espaço definido, limitado por linhas, paredes e funções, mas também pode ser criado por cada grupo de crianças que vai se transformando, com seis, sete, dez anos de idade. E desta relação com a escola mediada pela criação em arte, o desenvolvimento das sensibilidades pode extrapolar para além dos muros da escola, para inscrever-se também o território. Em tempo: escola é território, está no território, e deixa marcas neles. Marcas materiais e imateriais. Assim, o trabalho se debruça a experimentar processos educativos de construção de saberes gerados através do encontro entre sujeitos e o mundo, que trazem suas histórias individuais, familiares, as coisas vividas desde a sua chegada à escola, a relação com informações de natureza mais global até o mais local dos fenômenos, articula coisas cotidianas e espetaculares. E, a partir da relação com seus próprios corpos, cria, traduz, transgride, transforma em novas composições em imagens, sons, gestos e sentimentos.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PRÁTICAS CORPORAIS**

A Educação Física tem histórica presença na escolarização básica desde o momento em que essa foi organizada como um sistema nacional de ensino. A educação do corpo foi alvo de disputas por sentido. Essas lutas compõem a história da EF e se expressam nos seus currículos. Como nos aponta Neira (2008), no atual momento, a EF que ocorre nas escolas toma por objeto de estudo a cultura corporal - o conjunto de práticas sistematizadas e organizadas na forma de esporte, ginástica, dança, lutas e brincadeiras e aquelas ainda não classificadas ou que escapam a qualquer tentativa de classificação, como a capoeira, o samba, as artes circenses entre outras. Em que pese essa definição ser consenso, o trato pedagógico,

isto é, os objetivos, as formas de seleção, organização e promoção das atividades, bem como suas práticas avaliativas variam conforme a perspectiva de EF adotada. Organizar, executar e avaliar as atividades de ensino que problematizam as significações produzidas sobre as danças, lutas, jogos e seus artefatos no transcorrer da história, tomando como ponto de partida e de chegada o seu potencial para crítica dos processos de normatização, que alijam muitas crianças e culturas do direito à afirmação da diferença, é objetivo da Educação Física, na aproximação com os princípios da educação integral e os saberes do território. As práticas da cultura corporal e seus artefatos, tomados como textos que produzem e comunicam significados, constituem-se em elementos das ações didáticas que são desenvolvidas junto aos estudantes da escola, tendo em vista a constituição de uma sociedade mais igualitária.

Para compreender os aspectos que norteiam o currículo da Educação Física no âmbito cultural, conversamos com as crianças-estudantes da escola sobre suas práticas corporais, acessadas de diversas maneiras e pesquisamos sobre os locais em que essas práticas são realizadas, em que se apresentaram: jogos digitais, capoeira, danças urbanas, hip hop, funk, samba, skate, bike, vôlei, corridas, ginástica, karatê, esportes paralímpicos, brincadeiras.

Segundo Nunes (2016, p.61), “a escola deve empreender ações que habilitem seus sujeitos a operar no mundo a fim de que compreendam sua história, possam analisá-la e atuar sobre ela de forma crítica e participativa nas tomadas de decisão para o bem comum”. Isto é, que seus sujeitos sejam capazes de ler e escrever o mundo todo em sua complexidade. Torna-se necessário que o sujeito da educação conheça a sua própria história e os processos que o amarraram nas identidades que carrega. Assim, o mapeamento das práticas corporais dos estudantes passa a orientar a escrita do currículo da educação física nesta escola, a fim de consolidar ações didáticas que possibilitem a aprendizagem de todos, para desenvolver experiências pedagógicas concretas alinhadas aos pressupostos do direito à educação e às diferenças e para encontrar soluções locais frente aos desafios encontrados nas salas de aula, diante da presença de representantes de grupos culturais diversos, anteriormente não reconhecidos na educação básica.

## **CULTURA, IDENTIDADE E LUGAR - POSSIBILIDADES DE CONSTRUIR VIVÊNCIAS HUMANAS**

A disciplina de Cultura, Identidade e Lugar se deu por meio de planejamentos, replanejamentos e muitas pesquisas para acercar-se de referenciais concretos da comunidade onde a escola está inserida. A partir de uma ótica mais humana, acolhedora e integradora, entende-se a escola como espaço democrático, que valoriza a capacidade de

pensar dos estudantes, de prepará-los para questionar, problematizar e transformar a realidade, pois, assim como nos ensina Pacheco: “As igualdades e as diferenças, a relação entre a tradição e o futuro, líderes e liderados, poder econômico e cultural, tecem-se entre pessoas, rompem e recriam vínculos afetivos e a estética da roda”. (PACHECO, 2006, p. 36).

Atuar como professora de Cultura, Identidade e lugar na EMEFEI Padre Francisco Silva é como um baobá, símbolo de força e resistência, assim tem sido o cotidiano na construção de um currículo que possibilita vivências emancipadoras em consonância com o território em busca de uma formação integral dos estudantes destacando as dimensões do corpo, da arte e da cultura. Atualmente mais estruturado e com potência para oferecer aos estudantes novas experiências, precisa ser narrado, como nas histórias dos Griôs, para que não esqueçamos que nossa Cultura é nossa Identidade e está aqui plantada nesse território, nosso Lugar. Estar nesse território, nosso lugar, faz indagar constantemente: como articular a democratização da cultura no espaço escolar? Tem sido um desafio, além disso, entender a cultura e o território como direitos de acesso, de fruição e produção, não é um processo fácil, pois os próprios conceitos de cultura e de direito são culturalmente constituídos e, portanto, imersos na noção da diversidade, considerando a ideia de diversidade a partir da potencialidade das próprias diferenças.

Promover o pertencimento aos diferentes grupos sociais no cotidiano escolar perpassa por desenvolver entre as crianças uma convivência democrática com a diversidade humana e de respeito e valorização das singularidades e subjetividades presentes na sociedade. Portanto, fomentar reflexões e ações focadas no combate às desigualdades e preconceitos advindos do processo histórico, excludente, em relação aos povos originários (indígenas) e africanos, como, por exemplo, o racismo estrutural tem sido o mote da proposta de trabalho em CIL. A proposta tem mergulhado em diferentes linguagens. É possível conhecer a história do Hip Hop, pesquisando e transitando pelos muros grafitados e pichados ou ouvindo os MC's da “quebrada”, pessoas e lugares reais do nosso território. A literatura periférica dentro da escola, na Vila Bela, bairro de origem afrodescendente, habitado em sua maioria por pessoas negras, é conscientizar os estudantes sobre a importância de ser quem é, assumindo sua identidade, ao mesmo tempo, construir uma visão política e crítica sobre o lugar em que ocupa na sociedade.

Falar das condições sociais que esta população ocupa e indicar caminhos políticos, éticos e de resistência são possíveis de serem trilhados através de composição de música (Rap e Funk), roteiro teatral, documentário e desenho de retrato de pessoas negras, inclusive da comunidade escolar, pelos estudantes, a fim de emancipar-se e aos seus pares. Possibilitar às



crianças ocuparem seu espaço e dar-lhe um lugar de fala legítimo, pois de acordo com Ribeiro (2017), toda e qualquer pessoa pode e deve participar da luta racial, buscando denunciar toda e qualquer situação de exclusão das pessoas negras, bem como apresentar soluções junto à sociedade para a construção de políticas públicas de equidade, sendo tais ações legítimas e necessárias em um exercício de sororidade entre os indivíduos.

Neste sentido, destaca-se aqui a importância do currículo construído em CIL, para além de ser “tapa buraco” ou simples “fechar a matriz curricular”. O componente se constitui em um importante elo entre todos os outros componentes. É de suma importância a manutenção e regulamentação, enquanto componente curricular para continuidade da promoção de princípios tão fundamentais para educação integral em nossa rede.

## **RESULTADOS**

Os relatos das experiências e das vivências apresentados são exemplos de como uma organização curricular com vínculo forte com seu território pode ampliar as possibilidades da formação humana integralizadora. Assim o é, pois este currículo, elemento central do trabalho escolar, organiza-se essencialmente em direção da prática democrática, emancipadora e humana. Nessa direção, observa-se que a liberdade de expressar-se por meio de sentimentos, dos gestos, dos movimentos, dos fatos e das histórias reais ou da própria imaginação, são formas de ressignificar a prática pedagógica em seus diferentes aspectos. Por sua vez, o território, em suas dimensões macro e micro, se reafirma como fonte da qual emanam os saberes e as práticas culturais, que únicas, são potenciais para a uma organização significativa dos conhecimentos. Os nossos relatos ainda revelam que a práxis pedagógica vinculada ao território, circunscrita e direcionada por um projeto educacional que visa a emancipação é uma forma de ver o mundo, de questioná-lo e até mesmo de transformá-lo e assim repensar o papel da escola pública no presente e no futuro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um currículo que valoriza a diferença e as culturas expressas no território oferece chaves de compreensão e argumentação a partir de princípios que reconhecem a legitimidade da singularidade da condição humana. Uma escola pública, laica e com qualidade socialmente referenciada demanda presença, diálogo e horizontalidade entre diferentes vozes e modos de viver, de nomear, de produzir conhecimento. Não sendo assim, como as diferentes pessoas, oriunda de diferentes experiências culturais irão se sentir acolhidas, aceitas, enfim

pertencentes? O sentimento de pertencimento tem o potencial de ampliar a responsabilidade para com o mundo, assim como conferir legitimidade de estar no mundo, sobretudo àqueles e àquelas historicamente violentados em seus direitos constitucionais. Reconhecer, portanto, a cultura da comunidade, buscar ações que permitam o constante aprendizado com o outro, valorizando e reconhecendo as diferentes formas de viver que cercam esses estudantes, suas memórias e experiências múltiplas apresentam-se como grandes oportunidades de desconstrução de determinismos históricos hegemônicos.

O que apresentamos neste exercício são alguns “cruzos” que têm definido as práticas políticas pedagógicas de uma escola de educação integral em Campinas, que se identifica a partir de seus sentidos territoriais. São cruzos que conectam, dialogam, interseccionam e, principalmente, apontam para uma concepção de educação, de escola e de sociedade que prioriza o humano, em seus sentidos amplos e potentes de se revelar.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BISSE, J. M. (Org.). **Espaco e tempo na educação integral em Campinas: narrativas da EMEFEI Padre Francisco Silva**. Curitiba : Appris, 2020.

CAMPINAS. **Secretaria Municipal de Serviços Públicos**. Conheça sua Região. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/regioes/index.php>> Acesso em: 20 de jun. 2020.

DUARTE JÚNIOR, J. F.. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 1. ed. Uberlândia, MG: Cortez Editora / Autores Associados / Universidade Federal de Uberlândia, 1981.

NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a prática**, v. 11, n. 1, p. 81-89, 2008.

NUNES, M. L. F.. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: Neira, M. G.; Nunes, M.L.F. (Org.); **Educação Física Cultural: escritas sobre a prática**. 1ed. Curitiba: RV, 2016, v. 12, p. 51-72.

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

PACHECO, L. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda**. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M. SOUZA, M.A.A. SILVEIRA, M.L. (Org.) **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo, Hucitec/ANPUR, 1994.

SILVA, N. **Nosso bairro tem história**. Campinas, SP: Incentivar, 2012.