

INTERCULTURALIDADE E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: TECENDO REFLEXÕES ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE

INTERCULTURALITY AND CURRICULUM IN INTEGRAL EDUCATION: WEAVING REFLECTIONS BETWEEN SCHOOL AND COMMUNITY

Diovane de César Resende Ribeiro 1
Wagner Wey Moreira 2
Marcus Vinicius Neves Araújo 3
Diego Gerônimo Silva 4

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo dialogar, quanto a interculturalidade e sua importância na formação integral do discente, a partir de uma revisão bibliográfica da literatura atual, centrada tanto nas produções acadêmicas quanto nos aspectos legais. Justifica-se essa proposta por considerarmos que a escola deve assumir um novo papel, como articuladora do processo educacional destinado à formação do ser humano, estruturado em reconhecer a presença no seu interior de diversos atores sociais, os quais efetivam suas vidas na diversidade dos espaços geográficos, históricos e relacionais, contribuindo dessa forma para a conquista da autonomia dos alunos. Sempre é importante destacar: uma educação integral só pode ser efetivada a partir de projetos que respeitem, e mais ainda, que propiciem propostas curriculares pautados na interculturalidade.

Palavras-chave: Interculturalidade. Currículo. Escola e Comunidade. Educação Integral.

Abstract: The objective of the following article is to talk about interculturality and its importance in the student's complete education through a bibliographical review of the current literature, focused on both academic productions and legal aspects. This proposal is justified because we believe that the school must assume a new role, being an articulator of the educational process aimed at the formation of the human being. This process is built to recognize the internal presence of various social actors whose lives are accomplished in the diversity of geographical spaces, including historical and social aspects, and contributing to the achievement of the students' autonomy. It is important to remember: a complete education can only be achieved through projects that respect, and even more so, that provide curricular proposals based on interculturality.

Keywords: Interculturality. Curriculum. School and Community. Complete Education.

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1226816097593218>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1507-1584>.

E-mail: diovane.resende@uberabadigital.com.br

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5798244047692726>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3705-9319>. E-mail: wagner.moreira@uftm.edu.br

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – (UFTM) e Mestrando em Educação (UFTM) e Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1080295515924887>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6556-1189>. E-mail: marcusviniciuzz@gmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1185596347917293>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4770-2774>. E-mail: diegosilva0504@gmail.com.br

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular fomentou debates no cenário educacional brasileiro sobre os saberes a serem valorizados na formação dos educandos matriculados nas escolas de Educação Básica. O documento, em suas primeiras páginas, apresenta uma proposta de construção de um currículo destinado a formação integral dos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, afirmando

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. [...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14).

Nos liames da educação, não há como defender uma proposta destinada apenas a formação intelectual dos seres humanos e muito menos isolá-los do contexto social no qual se encontram inseridos. A globalização rompeu com as barreiras físicas e virtuais, e possibilitou a integração de diferentes povos, conhecimentos, artes, culturais, tecnologias e tantas outras criações humanas. A formação não se limita às instituições familiares e escolares. Outros tempos, espaços e atores contribuem com o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos seres humanos, por meio do encontro e comunicações estabelecidas entre dois ou mais sujeitos.

O planeta é berço de toda a humanidade, e nele desenvolvemos e solucionamos nossos conflitos, temos marcos históricos, concretizamos e nos frustramos com tentativas e nos constituímos enquanto seres humanos com identidades próprias. As relações entre o *eu* e o *outro* possibilita aos envolvidos ampliar e (re)construir seus conhecimentos sobre o mundo e si mesmos. Os percursos traçados pela humanidade são de extrema importância para nós, pois a transmissão deles de uma geração para outras possibilitou a constituição dos valores, concepções, teorias e paradigmas existentes no mundo atual. Há de se considerar o planeta em sua constante transformação e, em especial, o histórico da própria humanidade na constituição de sua identidade terrena (MORIN, 2011).

Os saberes da humanidade não se limitam ao espaço e tempo de onde o sujeito vive e convive com seus pares. Há muito o que se aprender além dos tempos, espaços e grupos sociais e prova disso são as fronteiras geográficas rompidas com a mundialização, o que permitiu acesso e intercâmbio entre culturas e humanidades existentes em nosso orbe.

A escola abriga em suas dependências uma diversidade cultural representada pelos professores, alunos e pessoal técnico administrativo, além dos habitantes residentes no entorno da unidade pedagógica, constituindo assim uma comunidade educativa.

Em contrapartida, a diversidade, por si, representa extensa oportunidade de aproximação entre os interesses da instituição de ensino e da comunidade, em busca de um projeto comum em que os saberes científicos e culturais produzidos respectivamente por ambas, possam culminar na constituição de uma comunidade de aprendizagem (BRASIL, 2009).

Esta comunidade de aprendizagem atua com o objetivo de transmitir saberes de uma geração para outra, por meio de manifestações artísticas, culturais, histórias, monumentos, festividades e tantas outras formas de se reafirmarem enquanto seres humanos com características únicas.

Diante disso, a instituição de ensino sozinha não consegue atender a necessidade de desenvolvimento das diferentes capacidades humanas e, ao mesmo tempo, somos forçados a reconhecer que ela não é o único *locus* destinado à formação do ser humano.

Sendo assim, promover a integração em busca de concretizar um projeto educacional comum, é necessidade axiológica e determinação epistemológica. Os frutos a serem colhidos por essa tessitura conjunta escola/comunidade favorece a todo o contexto e os envolvidos certamente se beneficiarão pelo trabalho desenvolvido.

Pretendemos, neste artigo, apresentar algumas considerações sobre a formação do ser humano em sua plenitude e, como a interculturalidade curricular pode beneficiar a comunidade educativa e nesta em especial o educando, considerando-o como construtor da sua identidade a partir das experiências no meio em que vive e convive.

Interculturalidade e Educação

No decorrer das leituras para a produção do trabalho, percebemos a necessidade de argumentar com radicalidade quanto aos aspectos culturais abarcados pela organização escolar. Os sujeitos, educandos, educadores e outros atores componentes da comunidade educativa, possuem identidades constituídas no decorrer da vida, as quais podem, e em alguns casos devem, ser modificadas e/ou (re)significadas.

Somos seres oriundos de grupos culturais distintos, dos quais apropriamos os valores, as crenças e os hábitos que influem em nossas concepções de mundo e de vida. Quando tangenciamos os aspectos culturais no campo escolar, desejamos aprofundar sobre a influência da sociedade e suas contribuições na formação integral do ser humano.

Para tanto, não há como desenvolver esta seção sem uma rápida noção da acepção de cultura ao tecer as possibilidades sobre a Educação Integral. É imperativo afirmar, ao mesmo tempo, sobre a singularidade dos sujeitos frequentadores da escola, os quais compõe o amplo mosaico educacional, nos convidando a repensar a função dela frente às necessidades deste novo tempo, considerando as configurações de espaço, sociedade e conhecimento, estes em constante metamorfose, a fim de atender a diferentes interesses.

Conforme Moreira e Candau (2008), no decorrer de nossa história deparamo-nos com diferentes concepções sobre cultura. Esta, usualmente, se inicia com a ideia do cultivo das artes tidas como eruditas e caminha até chegar ao que, de certa maneira concordamos, a interpretação de cultura referida pelos autores a seguir:

Deriva da antropologia social e também se refere a significados compartilhados. [...] ressalta a dimensão simbólica, o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. [...] Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização) (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 27).

No decorrer da argumentação apresentada, os autores reforçam o posicionamento tentando alertar os leitores para o entendimento de cultura como “[...] práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em grupos. [...] cultura representa um conjunto de práticas significantes” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 27), práticas essas possuidoras de representações próprias para cada grupo.

Com esta perspectiva, a problemática na elaboração dos currículos escolares perpassa pela seleção de saberes, bem como quais saberes devem ser valorados pelos documentos, os quais refletem a identidade e o humano que se almeja formar. Paralelamente, diferentes movimentos sociais, muitas vezes marginalizados nas dimensões prescritas do currículo, reivindicam a inserção de suas lutas, contextos e históricos no campo curricular:

[...] pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. [...] para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e

culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência (ARROYO, 2011, p. 11).

Para nós, os documentos curriculares, muitas vezes, primam pela seleção dos conhecimentos valorizados pelas classes dominantes, considerados como sendo essencial para a formação dos sujeitos. Como consequência, emerge a desvalorização de outros saberes importantes para grupos distintos por representarem sua história e identidade, com significados diferentes aos dos detentores do poder, constatação a nos remeter ao que Moreira e Candau (2008) nos disseram anteriormente.

A escola, como *lócus* de encontro entre diferentes culturas, representadas pelos membros de sua comunidade educativa, acaba sendo a articuladora pelo cruzamento e a integração entre os sujeitos, os quais convivem durante o período de permanência sob a tutela dos profissionais e atores mediadores e fomentadores da aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Reportamos, inicialmente, às questões culturais, para melhor compreender a educação escolar como uma das práticas educativas componente da educação. A escola, no que lhe concerne, não é o único espaço em que ela acontece, considerando ser ela pertencente a uma rede de locais, grupos e instituições colaborativas com a formação dos seres humanos (GADOTTI, 2009; ARROYO, 2011; MOREIRA, CANDAU, 2008; FORQUIN 1993; TAPIAS, 2013).

Parece-nos contundente compreender a escola como espaço diverso em singularidades e semelhanças culturais. Ao mesmo tempo, vislumbramos nela o *lócus* privilegiado para a promoção da troca de experiências e valores, requerendo e ampliando o conhecimento de mundo dos educandos, os quais terão a oportunidade de se apropriarem de outras verdades, outros conhecimentos e outros valores. Desta perspectiva, podemos então aprofundar sobre o cruzamento desta diversidade cultural, conforme Tapias (2013) nos fala sobre a interculturalidade. Porém, antes disso, o autor enfatiza:

[...] em nossas sociedades complexas onde convivem pessoas de diversas procedências e de diferentes culturas, o respeito se converte na indispensável chave necessária para afirmar que seja possível uma vida em comum à altura da dignidade humana. Respeito significa reconhecer o outro, cuidando para que seus direitos não sejam menosprezados, recebendo-o no espaço comum da convivência enquanto possibilitamos expressão de sua alteridade. [...] Falar de respeito é falar de reconhecimento [...] (TAPIAS, 2013, p. 126).

Estamos em uma era onde não há espaços para divisionismo e isolamento entre conhecimentos, culturas e povos. A mundialização promoveu a aproximação das culturas, permitindo o intercâmbio entre elas e a ampliação de saberes sobre o próprio mundo.

Ora, não há como falar sobre a Educação Integral enquanto concepção de educação para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, social, física, afetiva, ética e lúdica do ser humano (GUARÁ, 2006; MOLL, 2009) sem perpassar pelo respeito e valorização dos diversos grupos, sujeitos e etnias com suas respectivas linguagens e significados, os quais frequentam os espaços escolares e não-escolares.

Para Tapias (2013),

A interculturalidade, situada metaforicamente “entre” uns e outros, onde convergem e se sobrepõem as diferentes culturas de comunidades que convivem em um mesmo espaço social, é o “lugar” ético e o “lugar” para a ação educativa. [...] concretizando espacialmente no âmbito educacional essa ideia de “lugar” (TAPIAS, 2013, p. 129).

Ainda para o autor, o ponto central da interculturalidade é a convivência harmoniosa entre grupos culturais “[...] não anulando as diferenças, mas com base nelas” (TAPIAS, 2013, p. 129). Percebemos interfaces com o campo da Educação Integral, especialmente quando falamos sobre

uma concepção de valorização dos saberes culturais, sejam de ordem científica e cultural, que permeiam o desenvolvimento integral dos educandos. Crianças, jovens e adultos convivem nestes campos de conhecimentos, os apropriam e constroem sua identidade a partir das experiências com a diversidade. A formação de sujeitos autônomos, críticos, participativos e criativos perpassa, também, pela construção de valores pautados na valorização e respeito ao diverso, pois

[...] o essencial daquilo que a educação transmite (ou que deveria transmitir) sempre, e por toda parte, transcende necessariamente fronteiras entre grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade (FORQUIN, 1993, p. 12).

Saberes Escolares e Saberes Comunitários: por uma comunidade de aprendizagem

Antes de iniciarmos a tessitura desta seção, propomos breve reflexão sobre a função da escola frente aos interesses sociais. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 419), ela possui

[...] objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem de conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

Em qualquer concepção de Educação Integral devemos reconhecer a presença da escola dentro de uma comunidade, com contextos específicos em sua constituição.

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas (MOLL, 2009, p. 32-33).

O diálogo perpassa pelos campos educativos, especialmente quando se pretende conceber cidadãos capazes de reconhecer e valorar os saberes apropriados pelo outro durante a sua formação. A valorização do diverso se justifica pela sociedade almejada, interconectada pelos diferentes campos de saberes.

Um projeto de educação interessado no diálogo entre culturas precisa estar atento à metodologia de pesquisa interdisciplinar e em buscar espaços de aprendizado baseados nas trocas e na capacidade de nos relacionarmos. Queremos atrair pessoas, umas na direção das outras, a escola em direção à comunidade e a comunidade em direção à escola. [...]A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação (BRASIL, 2009, p. 31).

Reconhecemos a comunidade como produtora de saberes, hábitos, rotinas e valores, os quais impactam a visão de mundo dos educandos. A escola, enquanto *lócus* formador, também caminha no percurso de difusão de saberes tidos como acadêmicos, produzidos pelo meio científico e validado em seus currículos. Entretanto, quando pensamos em uma política que atenda a formação integral dos educandos, com o propósito de contribuir para interesse comum, devemos considerar aspectos para além dos muros da escola, envolvendo outros tempos, espaços, atores e saberes. Para (2009, p. 93) “[...] o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem re-significar suas práticas e saberes”. Há outros espaços, outros

tempos, outros saberes e outros sujeitos que transitam pelos caminhos formativos dos educandos. Para Gadotti (2009) a educação não se limita ao ambiente escolar, pois a educação oferecida pela escola constitui uma das que o ser humano tem contato ao longo da vida.

Estamos em constante processo formativo, seja em casa, na rua, no supermercado, no shopping, na igreja, nos clubes e, claro, na escola. Os espaços e tempos de aprender e desenvolver são distintos, por isso não podemos alimentar a afirmativa de um desenvolvimento pleno dos educandos apenas na escola. Os recursos oferecidos por ela e para ela, mesmo sendo inovadores, não seriam suficientes se não considerarmos o contexto local e a contribuição de outros atores nesse processo. Conforme Guará (2006, p. 15), “Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral”.

Os esforços de integração, comunicação, aproximação entre escola e comunidade devem compreender não apenas a importância entre ambas, mas traçar os objetivos comuns por uma educação destinada a valorizar a função e os saberes científicos e culturais. Neste caminho

A cidade e seus bairros dispõem de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só [...] Não há educação integral sem a integração das diversas “educações” da cidade [...] (GADOTTI, 2009, p. 43).

As diferentes “educações”, conforme apresentado pelo autor, almejam a formação dos seres humanos para atender especificidades de acordo com os interesses dos educadores podendo abranger nesse grupo os professores, gestores, habitantes, médicos, guardas, policiais, merendeiras, zeladores etc. Para Moreira e Candau (2008, p.29), em

[...] espaços extra-escolares, os currículos tendem a se organizar com objetivos distintos dos currículos escolares, o que faz com que valores como padronização, consumismo, individualismo, sexismo e etnocentrismo possam entrar em uma acirrada competição com outras metas, visadas por escolas e famílias.

Nem todas as propostas formativas assumem intenções claras de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos, participativos, autônomos, protagonistas da sua história para uma convivência não conflituosa frente as diversidades existentes. Ao mesmo tempo, reforçarmos a importância de escola e comunidade unificarem suas propostas, em busca de concretizar projetos de interesse mútuo, beneficiando todos os membros da comunidade educativa, em que assumam a co-responsabilidade pela formação dos educandos para esta relação

[...] ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros (MOLL, 2009, p. 33).

As diferentes culturas, entrecruzadas em uma proposta comum de formação, deve ser pautada nos pressupostos democráticos durante sua elaboração, desenvolvimento e avaliação dos interesses formativos. O currículo precisa ser (re)significado e expressar não apenas os interesses do corpo técnico dos órgãos fiscalizadores, normatizadores ou gestores dos sistemas e unidades de ensino, mas também da comunidade, a qual anseia por uma sociedade mais justa, igualitária e com equidade presente nos diferentes espaços de convivência. Educar integralmente perpassa pelo acesso aos diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade, seja em esfera local ou planetária, e propor uma educação em que a fragmentação entre os saberes seja superada pelos

intercâmbios constituídos entre os sujeitos participantes deste processo.

A educação deve, portanto, considerar esses saberes que garantem aos homens sua sobrevivência, seus relacionamentos pessoais e sociais, seu trabalho produtivo e o sentido para sua vida. Essas são tarefas de toda uma vida. Para dar conta delas, há um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar e também há as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que conformam a base da vida cotidiana e que, somados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (GUARÁ, 2006, p. 17).

Além da transmissão e construção dos saberes científicos/acadêmicos, se faz necessário pensar na manutenção da identidade da comunidade, das diferentes culturas, seus históricos e contextos. Para Forquin (1993, p. 13)

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que se justifica fundamentalmente, e sempre o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura [...] educação e cultura aparecem como faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.

Portanto, não há como falar de Educação Integral sem considerar os aspectos culturais relacionados à formação dos educandos, e pelas razões descritas nesta seção, entendemos que educar integralmente também pressupõe valorar as diferentes culturas existentes nos territórios entorno das escolas. A educação toma sentido quando entendemos a vida como um ato educativo, não se limitando a um espaço e tempo formativo.

Currículo na Educação Integral: interculturalidade, integração e integralidade

Os currículos são resultantes da seleção de conhecimentos, julgados como essenciais, para o ser humano a ser formado ao colocá-lo em prática. Podemos entender o currículo como as

...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18).

Os nortes curriculares têm origem nas esferas superiores dos sistemas educativos, os quais são elaborados por equipes de técnicos nas áreas e posteriormente traduzidos por diferentes setores e dimensões.

[...] toda educação, e em particular toda educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinado a serem transmitidos às novas gerações (FORQUIN, 1993, p. 14).

As seleções destes conteúdos primam por interesses distintos, sejam de setores conservadores, progressistas, capitalistas, socialistas ou outro grupo com poderes políticos, econômicos e sociais para efetuar as alterações nas diretrizes julgadas pertinentes. No caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.364/96, prevê

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 2017, p. 15).

Nesta perspectiva e ao pensar os diferentes interesses dos diversos setores no âmbito do currículo educacional, Apple (2006, p. 85) pondera que “[...] o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social”, ou seja, para o autor o currículo escolar é também uma forma implícita de controle social, ele não é só uma lista objetiva do que deve ser ensinado e refletido em sala de aula. Os conteúdos são frutos de um pequeno grupo social que decide os rumos dos saberes a serem ensinados.

Embora a ideia de um controle curricular desperte sentimentos de preocupação, para o autor esta prática nem sempre deve ser considerada algo ruim, pois o controle é inerente à vida e sem ele, é quase impossível desfrutá-lo em sociedade.

Isso não significa, naturalmente, que o controle social em si e por si mesmo é sempre indesejável. A vida social sem algum elemento de controle é quase impossível de vislumbrar, mesmo porque as instituições, enquanto instituições, tendem a responder às regularidades da interação humana (APPLE, 2006, p. 86).

Continuando as reflexões sobre o currículo escolar, ainda considerando sua capacidade de controle, é importante lembrar seu papel fundamental na emancipação do indivíduo, o que traz um aspecto de dualidade à organização curricular da escola pois, ao mesmo tempo emancipa e possui em sua subjetividade, grandes capacidades de controle.

No âmbito cultural, por exemplo, o currículo pode em muitos casos favorecerem culturas dominantes em detrimento a uma minoria que não interessa os grupos reguladores. Para Apple (2016, p. 104), “[...] a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento, o conhecimento de todos, se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla”. Ainda para o autor é fundamental questionar as formas de conhecimento e culturas difundidas, bem como o equívoco em compreender e difundir o conhecimento como algo neutro, uma vez que este conhecimento e toda a cultura que permeia e é refletida na escola não é apolítica, daí a preocupação em assimilar, mas também questionar e refletir o que é proposto.

No âmbito da autonomia das unidades escolares, quando nos referimos as questões pedagógicas, perpassam também pela elaboração e desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos-Curriculares (PPC). Ainda no dispositivo legal, podemos salientar as seguintes determinações:

Art. 2o A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3o O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial; (BRASIL, 2017, p. 8-9).

O dispositivo legal valoriza a diversidade, o trabalho de respeito pelas diferenças integrando-as às propostas pedagógicas e aos saberes não escolares, bem como o exercício deste conhecimento no cotidiano preparando os educandos, em outros termos, para a vida. A lei também menciona o desenvolvimento pleno dos sujeitos, e compreendemos como o fomento das capacidades humanas para se alcançar sua totalidade formativa. Por isso,

[...] a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p. 16).

A formação humana deve ser o objetivo central das propostas, projetos, programas e/ou políticas públicas tendo a Educação Integral como concepção. É preciso envolver outros atores, tempos, espaços e saberes pela formação de sujeitos para agir, intervir e reformular suas experiências humanas dentro da escola, no círculo familiar ou em outros ambientes de convivência com outros cidadãos capazes de lhes possibilitar trocas de experiências e saberes. Em relação ao aspecto da integralidade na educação, devemos considerar os diferentes relacionamentos humanos, pois o encontro do *eu* e o *outro*, oportunizam a interculturalidade na formação dos educandos, e isso

[...] remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relações de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção à outra e se completarem (BRASIL, 2009, p. 21).

Esta expansão ocorre quando ambas percebem a importância e as contribuições uma para a outra na formação dos seres humanos sob a tutela de ambas, atuando em um projeto comum para aproximá-los em um trabalho de co-responsabilidade. Neste caminho, “a construção de projetos pedagógicos capazes de reunir diferentes saberes transforma a educação num fórum permanente: professores e comunidades tornam-se co-autores” (BRASIL, 2009, p.31).

Os Projetos Pedagógicos Curriculares, também conhecidos como Projetos Políticos Pedagógicos, são estruturados a partir das necessidades da escola, em consonância com os interesses dos órgãos fiscal e regulamentadores e, ao mesmo tempo, da realidade do território entorno da escola.

O projeto pedagógico-curricular é o documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo como vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 484).

A constituição deste documento, na perspectiva da Educação Integral (MOLL, 2009) transcende aos muros da escola, pois é resultado do diálogo democrático estabelecido pela comunidade educativa. Conta com o envolvimento de profissionais da educação, educandos, familiares e habitantes (representantes sociais) da comunidade local.

Qualquer escola está inserida em uma comunidade com especificidades culturais (saberes, valores, práticas, crenças etc.) – algumas são centros catalisadores de mais de uma experiência comunitária, pois reúnem alunos de distintos espaços sociais. Nós educadores precisamos reconhecer a autonomia das condições culturais da comunidade onde nossa escola está localizada, as origens culturais e sociais de nossos alunos; e a partir delas assumir um ponto de vista relacional, segundo o qual toda cultura, por ser produzida num tempo e espaço, não é estática, está em comunicação permanente com outras. A educação é um dos ambientes da cultura, um ambiente em que a sociedade reprocessa a si mesma numa operação sem fim, recriando conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas (BRASIL, 2009, p. 19).

Somos contrários a negação da importância dos conteúdos acadêmicos para a formação dos educandos, pois ainda são eles os pilares de garantia, ou deveriam ser, de equidade social, ao oportunizar, a partir de uma diretriz curricular, os saberes mínimos a serem apropriados durante os anos de escolarização das alunas e dos alunos. Chamamos a atenção para o que, muitas das vezes, as instituições de ensino não veem, e marginalizam a participação da comunidade, excluindo-a dos processos de responsabilização dos membros constituintes da localidade e negando a existência de outros educadores e saberes a serem incorporados no documento norteador das ações pedagógicas da instituição.

Ao pretender-se construir currículos interculturais é preciso garantir a participação de outros atores, a valorização de outros saberes e a utilização de outros espaços educativo, além do escolar, para o encontro entre o *eu* e o *outro*. A humanidade do *uno* é constituída a partir da humanidade do *outro* e do *diverso*. Somos frutos de escolhas, encontros, desencontros, construções e reconstruções de nossa identidade por meio dos conhecimentos e experiências capazes de colaborar com a construção do nosso saber (MORIN, 2011).

Neste caminho, o projeto comum entre os grupos para e por uma prática intercultural, inicia-se com a estruturação de um projeto pedagógico coeso e coerente com os interesses, não apenas da comunidade escolar, mas da comunidade educativa. O primeiro passo para um currículo intercultural deve ocorrer pela participação de representatividades para, em comunhão, tecer objetivos comuns que nortearão a atuação docente e a formação completa dos educandos.

Considerações Finais

Ao final deste trabalho, entendemos a construção do currículo para a Educação Integral como fruto da valorização dos conhecimentos de origem acadêmica e os produzidos pelos diferentes grupos culturais.

É necessário ampliar o debate para compreender quais são os saberes presentes no contexto dos alunos, mapeando os espaços educativos e elencando os conhecimentos produzidos pelo território.

A interculturalidade curricular na Educação Integral dar-se-á quando reconhecermos e valorizarmos a diversidade presente nas comunidades educativas, concebendo-as como, igualmente, produtoras de saberes a serem incorporados nos projetos pedagógicos curriculares.

Isso implica, ao mesmo tempo, não menosprezar os saberes científicos e as orientações dos órgãos centrais responsáveis pela elaboração dos documentos curriculares que chegam às escolas. É preciso promover o complemento deles por meio da integração com outros espaços, outros tempos, outros atores e outros saberes com os quais os educandos convivem diariamente.

A escola, é um *lócus* dentre tantos outros disponíveis para a construção da identidade dos educandos. A educação, no que lhe concerne, não se limita ao espaço formal. Ela acontecesse a

todo o momento, em todos os lugares e pelas relações com os pares. Não há uma única forma de educar e muito menos um único mediador desse processo.

Qualquer ato onde haja a relação entre seres contribui para a formação e desenvolvimento dos envolvidos, sendo a educação em tempo integral por tais princípios. Não há como avançar na formação dos sujeitos e continuar negando a existência de um mundo diferente o da escola, como se fossem paralelos e impossíveis de se integrar.

A integração já ocorre quando educandos e educadores, abrangendo aqui os profissionais da educação e os membros da comunidade, se encontram e dialogam, interagem, trocam experiências e constituem seus saberes. Cabe-nos apenas legitimar estas experiências, garantindo-lhes continuidade e incorporação aos diferentes tempos e espaços formativos.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. Constituição (1996). Lei no 9.394/1996 nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, mar. 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações e processos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova Série**, [s.l.], v. 1, n. 2, p.15-24, 1 ago. 2006. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2>. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, cultura e poder**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho.

TAPIAS, José Antonio Pérez. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 7. p. 126-136.

Recebido em 01 de março de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.