

É POSSÍVEL DECOLONIZAR AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?

Maria Eduarda Pereira Leite¹

RESUMO

Este artigo analisa o cenário da implantação das políticas educacionais promotoras da Educação em Tempo Integral para o ensino médio no Brasil, a fim de visualizar possibilidades emancipatórias contidas na Educação Integral tendo como referência a perspectiva decolonial. Uma vez que, parte-se do entendimento de que a defesa ou implantação da ampliação da jornada escolar para o ensino médio vem estabelecendo uma relação sinonímia entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, o que, na perspectiva deste trabalho, afeta o comprometimento, as concepções e a abrangência de uma Educação Integral segundo os princípios de uma Educação Crítica e libertadora. Sendo assim, a partir de uma metodologia qualitativa, buscou-se dados bibliográficos de autores do pensamento latino-americano objetivando entender, principalmente, os efeitos da colonialidade do poder e do saber, da modernidade, do eurocentrismo e do capitalismo para a educação básica. Por fim, conclui-se este artigo apresentando a Educação Integral a partir de uma perspectiva decolonial como uma possibilidade para as políticas educacionais dos países periféricos reconhecendo, dessa forma, os processos de colonização e seus efeitos de subalternização sobre os sujeitos coletivos e individuais reclamando o comprometimento da educação escolar com esta realidade.

Palavras-chave: Educação integral; políticas educacionais; ensino médio; decolonialidade.

INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo, as políticas educacionais de ampliação do tempo escolar estão relacionadas às influências políticas, econômicas e internacionais que concebem e incentivam a Educação de tempo Integral como principal instrumento para investir em políticas de proteção social e de desenvolvimento econômico. Desse modo, neste mesmo contexto, pode concordar com Silveira e Cruz (2019) de que a defesa ou a implementação da ampliação da jornada escolar completa para o Ensino Médio público vem estabelecendo uma relação sinonímia entre Educação Integral e Educação de Tempo

¹ Doutoranda do curso de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mariamepleite@gmail.com;

Integral, afetando o comprometimento, as concepções e a abrangência de uma Educação Integral segundo os princípios de uma Educação Crítica e libertadora.

Neste sentido, o objetivo deste artigo, é ampliar o campo de análise sobre o tema das políticas educacionais promotoras da educação em tempo integral afim de visualizar possibilidades emancipatórias contidas na Educação Integral, tendo como referência a perspectiva decolonial, já que a concepção da educação integral teorizada pelos estudos críticos em educação possibilita debates que vão ao encontro da proposição de um currículo horizontal, democrático e decolonial, assumindo, dessa forma, um olhar sobre o processo histórico vivido pelo povo latino-americano revelando como a colonialidade é uma das formas mais radicais de produção das desigualdades presente nas sociedades latinas e que se mantêm até hoje seja através da exploração econômica, seja através da dominação cultural.

O texto está dividido em duas seções principais, além da introdução e das considerações finais: a primeira parte abordará definições que se referem a elementos constituintes da modernidade/colonialidade e que serão esclarecidas com a utilização de autores do pensamento Latino-americano, buscando entender os efeitos da colonialidade do poder e do saber, da modernidade, do eurocentrismo e do capitalismo para a educação básica, além de analisar a abordagem decolonial que oferece uma importante interpretação, das posições sociais verificadas na sociedade. A segunda parte apresentará a Educação Integral em tempo integral a partir de uma perspectiva decolonial como uma nova possibilidade para as políticas educacionais, devendo ser fortalecida e ampliada a fim de proporcionar uma educação de acordo com a realidade dos países periféricos e dos grupos subalternos.

1. Intersecções da educação com a tríade modernidade / colonialidade / decolonialidade.

Conforme Dantas (2020), a centralidade da educação através da escola teve sua gênese na constituição da Idade Moderna na Europa, período compreendido entre os séculos XVI e XVII, onde o Estado Moderno se constituiu e com ele todo o aparato ideológico burocrático. Nesse período, a ciência que era realizada na Europa começa a produzir princípios que passam a ser considerados como universais para legitimar a posição do continente europeu no topo da hierarquia. Segundo Durkheim (2016), esse

novo tipo de conhecimento passa a ser propagado nas escolas da Europa, como parte do projeto civilizatório europeu, uma vez que as escolas consistiam no lócus da pedagogia iluminista, cuja crença na razão humana trazia uma revolução cultural que se separava da centralidade da religião como norteadora da sociedade.

Neste contexto, também é importante destacar a interpretação dada por Dussel (2005) em relação ao surgimento da Modernidade. Conforme o autor, o início desse período histórico também pode ser compreendido a partir do mundo periférico colonial, com a colonização da América, em 1492, uma vez que foi nesse período que a Europa passou a ser vista como centro do mundo e a hierarquização étnico-racial da população mundial impulsionou a crescente exploração colonial, que enriqueceu as metrópoles europeias a partir do desenvolvimento industrial e econômico do continente europeu.

Lander (2005), assinala que com o início da colonização da América, inicia-se também a colonização dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário, favorecendo a ideia de que todas as culturas pertencem a uma narrativa universal e europeia, negando os aspectos das histórias locais e individuais, a partir de uma dicotomia entre a Europa e o Outro.

Percebendo esse fator, surge, no final de 1980, um grupo denominado “Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)” composto por intelectuais latino-americanos, dentre os quais se destacam Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel e Walter D. Mignolo, que, por meio da formulação de novas teorias, ofereceram “releituras históricas e problematizaram velhas e novas questões para o continente”. (BALLESTRIN, 2013, p. 89). Além disso, esse grupo de intelectuais traz consigo a radicalização do argumento “pós-colonial”, onde dois significados, pelo menos, podem ser atribuídos (RAMALHO, et.al., 2017).

O primeiro desses significados diz respeito ao período histórico posterior à descolonização do dito ‘terceiro mundo’ ocorrida entre os séculos XVIII e XX. Refere-se, tal qual proposto por Ballestrin (2013, p.90), “à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e pelo neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano”.

O outro argumento, conforme Ramalho et. al. (2017) refere-se a um conjunto de abordagens teóricas que descortinam situações de opressão diversas geradas pela dominação de uma raça sobre a outra, enquanto desdobramentos do referido processo histórico vivido no século passado. Desse modo, Ribeiro (2017) em referência a

Maldonado-Torres (2007) diz que, enquanto a colonização é a relação política e econômica em que a soberania de um povo depende do poder de outro povo, a colonialidade é uma forma de poder que emergiu do colonialismo moderno e refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações sociais relacionam-se entre si, através do ideal de mercado capitalista e de raça.

O conceito de *colonialidade do poder* de Quijano (2007) permite uma interpretação da modernidade a partir da experiência histórica e cultural latino-americana e revela a matriz colonial de poder como elemento fulcral constituinte de nossa experiência, evidenciando a continuidade das relações coloniais de dominação e exploração até os dias atuais e entendendo a raça como elemento central na organização social da vida e controle do trabalho.

O mesmo modelo de pensamento estabelece quais as formas de ser e estar no mundo são superiores e inferiores, quais coadunam ou não com o desenvolvimento moderno. A *colonialidade do ser* afirma a superioridade da identidade masculina, heterossexual e branca e, por outro lado, a inferioridade da identidade indígena, negra, feminina, homossexual, ou qualquer identidade transgressora do padrão estabelecido (RIBEIRO, 2017).

Já o conceito de *colonialidade do saber*, atribuído ao venezuelano Edgardo Lander (2005), expõe como a força hegemônica europeia do pensamento moderno/colonial impõe-se como verdadeira e única, sufocando as vozes subalternas e naturalizando as relações sociais desiguais. Ou seja, a colonialidade do saber, é uma atitude eurocêntrica diante do conhecimento, que utiliza a partir do Iluminismo a ideia de que apenas o conhecimento científico produzido pela elite científica e filosófica da Europa é verdadeiro, racional e objetivo. Sendo assim, as nações que representam o ideal de mundo moderno são consideradas superiores também racionalmente, porque seriam as únicas capazes de produzir conhecimento válido.

Assim, vemos que a ordem hegemônica está estruturada por uma tradição epistemológica que vem do Norte para o Sul e a maneira como essa história é narrada é determinante para avaliação dos impactos socioculturais e dos níveis de desigualdade uma vez que, conforme Walsh (2013), no rol das ações da colonialidade, há a imposição de uma racionalidade fundada em dois lados opostos, em uma visão baseada na dicotomia, como homem x natureza; mente x corpo; civilização x bárbaros que são ideias básicas de dominação, com fortes origens no Eurocentrismo, que nos ajuda a entender grande parte

do sistema montado para desclassificar e desconstruir a identidade os povos dominados, especificamente da América Latina, que não só justifica a violência, mas continua a ser praticada e é perpetuada até os dias de hoje pois é ensinado através das escolas.

No caso do Brasil, por exemplo, o modelo da escola europeia é tomado sem as devidas atualizações com o contexto latino americano. Leite (2017) destaca que, desde a época dos jesuítas, desenvolveu uma educação colonizadora, reproduzindo esta dominação revestida de "salvação", já que propagava, como seu objetivo, retirar estes "outros" da condição de "primitivos", de pré-modernos, e introduzi-los no projeto de cidadania da Modernidade.

Desse modo, como assinala Ramalho et. al. (2017), ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida para todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar valores e culturas, seguindo o modelo de racionalidade europeia. Esta foi a proposta por detrás do projeto de uma 'escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos'. Não há, no entanto, nesse projeto de educação espaço para a defesa do direito à diferença e, portanto, de uma verdadeira cidadania para todos.

Ao contrário, nele é verificada uma imposição cultural, através da naturalização de um determinado perfil de grupo social: homem, branco, europeu, proprietário. O que revela a dimensão colonial da educação institucionalizada, perspectiva que é reiterada a partir da verificação das consequências causadas por este modelo: a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não coincidem com o referido padrão, e assim, a perda do direito desses coletivos a uma educação que vá ao encontro de seus interesses e necessidades.

Dessa forma, a escola se torna uma instituição altamente classificatória e hierarquizadora, porque ao excluir os diferentes conhecimentos populares também exclui os que fazem parte dessas culturas, mantendo a colonialidade do saber, do ser e do poder. E, cada vez mais, sob a égide do mundo globalizado, as políticas educacionais têm endossado um modelo de sociabilidade capitalista que corrobora para a perpetuação das desigualdades entre as nações e entre as classes (MELLO et. al., 2021).

É importante destacar que esta realidade não foi aceita passivamente pelos coletivos feitos desiguais que, ao entrarem no espaço público, e se reconhecerem como sujeitos de direitos, passaram a reivindicar o 'direito a ter direitos', entre os quais à terra, à moradia, à saúde, à cultura e à educação. Perspectiva que encorpa a agenda dos Movimentos Sociais principalmente a partir dos anos 1970 (RIBEIRO, 2017). Assim, os

Movimentos Sociais configuram-se em contextos de denúncia e resistência às condições sociais de subalternização e de seus efeitos, e, portanto, de objeção à colonialidade.

Nessa perspectiva, como assinala Ribeiro (2017), a conquista do direito à educação escolar reclamado pelos movimentos sociais, a partir da sua afirmação enquanto sujeitos de direitos, provoca uma mudança de paradigma que tensiona as concepções coloniais e, mais do que isso, reivindica reconfigurações da escola a partir deles, como por exemplo, a implementação de programas para a inclusão de ‘sujeitos que historicamente ficaram fora’ da universidade, como negros, negras, quilombolas, indígenas, e alunos de classes mais baixas da sociedade, através da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que insere a obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro brasileira na educação básica e em 2008 foi sancionada a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), que também inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

Destarte, essas mudanças na legislação podem ser consideradas um avanço frente às intensas investidas do Capital por um modelo homogêneo de educação, no entanto, para que a educação assuma uma função emancipatória em detrimento da colonialidade de que, tradicionalmente, tem se ocupado, são necessárias práticas pedagógicas orientadas por posturas decoloniais.

Nessa perspectiva, as abordagens decoloniais oferecem uma importante interpretação, das posições sociais verificadas na sociedade e que nos ajuda a desnaturalizar uma cultura escolar onde negros, indígenas, camponeses e, portanto, as pessoas pobres, sempre fracassam. Sendo assim, para romper com a lógica eurocentrista hierárquica, é preciso conjecturar alternativas contra hegemônicas, como a decolonialidade que emerge como uma outra possibilidade para a interpretação das narrativas históricas, com outro olhar. Nesse sentido, qualquer questionamento ou reinterpretção dos diferentes níveis da colonialidade são, por si só, o movimento decolonial em marcha.

A teoria do conhecimento do pensamento decolonial, projeta questionar a manutenção das condições colonizadas e de todos os tipos de opressão e dominação, seja por meio da cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que resulte em apoiar os elementos conhecimentos locais.

Nos termos de Palermo (2014), entre outros aspectos, são características das pedagogias decoloniais o reconhecimento dos silenciados para além dos discursos produzidos sobre eles, ou seja, a partir de suas próprias narrativas e culturas, bem como

a afirmação do direito à diferença de modo que seja ela, e não a homogeneização, a matriz orientadora das práticas pedagógicas. Desse modo, conforme Reis e Andrade (2018), a intenção da decolonialidade não é fundamentada no discurso acadêmico, nem mesmo trata de uma reforma intelectual, mas fazer aparecer conhecimentos que sempre existiram, saberes locais e populares e, que não encontravam espaço de consideração, impedidos pelos saberes acadêmicos eurocêntricos.

No entanto, como já foi destacado por Silveira e Cruz (2019) no início deste trabalho, sabemos que existem concepções divergentes em relação à educação integral em tempo integral, que estão diretamente relacionadas a projetos sociais e políticos distintos e em disputa na sociedade, onde a defesa ou a implementação da ampliação da jornada escolar completa para o Ensino Médio público vem estabelece uma relação sinonímia entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, afetando o comprometimento, as concepções e a abrangência de uma Educação Integral segundo os princípios de uma Educação Crítica e libertadora.

Uma busca para a saída dessa condição de alienação na educação seria a opção decolonial que Freire (2016) defende em uma perspectiva libertadora, que passa pela humanização através da práxis. A criticidade com vistas à transformação social desvela o caráter perverso da ideologia dominante, entendida aqui como uma ideologia moderna/colonial. Desprender-se da lógica eurocêntrica que marca a construção curricular na América Latina constitui uma etapa importante no horizonte decolonial, principalmente ao se desvencilhar das amarras do racismo por meio de uma teoria e ação política.

Portanto, nesse quadro de possibilidades que a intersecção entre políticas educacionais de Educação (em tempo) Integral e decolonialidade acreditamos que a Educação Integral se manifesta como projeto concreto de um currículo emancipatório. É o que defenderemos no tópico a seguir.

2. A Educação Integral como alternativa decolonial

A Educação Integral tem ganhado força na discussão das políticas públicas de educação no Brasil a partir do início do século XXI. Essa temática, entretanto, não é recente, tendo estado presente nas propostas de diferentes correntes políticas a partir dos anos 1980. Embora o debate sobre a jornada escolar já estivesse presente na literatura

educacional desde o início do século XX, especialmente entre os autores da Escola Nova, foi a partir da redemocratização do País, após a ditadura civil-militar (1964-1985), quando um período de renovação nas políticas educacionais impôs, que o tema começou a surgir como parte indissociável da luta pela qualidade da educação pública (CAVALIERE E COELHO, 2017).

Havendo, portanto, dilemas e contradições históricas neste debate, faz-se necessária a diferenciação dos termos Educação Integral e Educação de Tempo Integral enquanto projetos educacionais.

De acordo com Silveira e Cruz (2019) o tempo integral busca solucionar problemas que a escola de tempo parcial enfrenta. A desassistência aos/às educandos/as com dificuldades de aprendizagem é um obstáculo comum, entre muitos, de uma educação escolar com jornada limitada. Por outro lado, a educação de tempo integral também diz respeito às “influências políticas, econômicas e internacionais que concebem e incentivam a educação de tempo integral como instrumento para investir em políticas de proteção social e de desenvolvimento econômico” (SILVEIRA e CRUZ, 2019, p. 92).

O desafio, portanto, reside na questão de como garantir Educação Integral em uma escola de tempo integral de modo que não recaia ainda na exclusão de perspectivas subalternizadas? É necessário utilizar do pensamento de fronteira, sugerido pelos teóricos do M/C, que viabilize a voz subalterna, mas que ela dialogue com as perspectivas eurocêntricas, especialmente contestando-as (MANGUEIRA, 2019).

Segundo Manguera (2019) o pensamento de fronteira é um importante meio de reflexão para o diálogo entre perspectivas, e principalmente na viabilidade de perspectivas subalternas uma vez que o conhecimento apresenta-se como elemento-chave na disputa e na manutenção da hegemonia, o que não significa, no entanto, negar as contribuições eurocêntricas (FERNANDES, 2016), mas sim insistir no resgate de conhecimentos subalternos, e na ampliação do espaço dos saberes sobre as visões subalternizadas da história, como a de povos da América Latina.

Além disso, para que o projeto decolonial seja posto em prática no contexto brasileiro, é necessária uma reforma educacional, política e curricular no sentido de fornecer o direito à voz dos subalternos, reconhecendo tanto o seu lugar quanto sua condição de subalternidade (REIS e ANDRADE, 2018). Esse reconhecimento é importante, principalmente porque com os valores do colonizador impostos aos

subalternos, veio também a impressão de que estes possuem as mesmas oportunidades dos colonizadores, atribuindo ao processo de produção de conhecimento ao mérito.

A descolonização do pensamento resgata memórias, viabiliza outros saberes, línguas e subjetividades que foram omitidas, excluídas e subalternizadas pelo pensamento colonial (FERNANDES, 2016). A problematização da realidade dos oprimidos faz parte de uma educação libertadora, que contribui para a apreensão dos educandos sobre como a opressão foi construída (PENNA, 2014). A educação libertadora permite, ainda, desconstruir os mitos que sustentam a estrutura opressora, e ainda faz com que os educandos encontrem seu lugar nessa estrutura.

Arroyo (2012) também observa indicadores necessários para que isso ocorra, como o reconhecimento das injustiças vividas por crianças e jovens, a articulação entre tempos-espços da escola com outros que estão fora dela e são da ordem do viver dos alunos e a garantia de condições materiais adequadas para oferecer mais tempo com dignidade, justiça e proteção. Para o autor, a Educação Integral deve contribuir para “tornar as vidas menos precarizadas” (ARROYO, 2012).

Contemporaneamente, como destaca Ramalho et. al. (2017), ainda que seja verificada uma aparente unanimidade quanto à aceitação, pelas diversas esferas da sociedade, da educação dos sujeitos em sua integralidade, verifica-se uma diversidade de concepções acerca dos sentidos e dos significados atribuídos à Educação Integral. Uma primeira compreensão, e talvez a visão mais comum e corriqueira, é de que a Educação Integral teria por função ‘tirar a criança e o jovem da rua’.

Segundo Ramalho et. al. (2017), essa visão é amplamente difundida e que carrega consigo dois vieses: um primeiro de que a rua é local de perigo, aliciações, lugar de “adultos” e suas malícias; e um segundo, de que as crianças e os jovens das camadas populares precisam ser monitorados e socializados pela instituição escolar para que não “caiam” no mundo do crime, para que a infância e a juventude pobre sejam “institucionalizadas”.

Outra concepção presente nas propostas de Educação Integral tem foco no desempenho escolar e na tentativa de retirar as crianças e adolescentes do ‘limbo’ da reprovação e da evasão, revelando uma preocupação por recuperar e melhorar o rendimento das crianças e dos jovens que fracassam na escola, que coincidem com as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, da periferia.

No entanto, ao vincular os sujeitos à melhoria de desempenho escolar, esta concepção de Educação Integral retoma uma imagem segregadora e inferiorizante sobre eles. Contrapondo-se a esta visão da eficácia e do desempenho, surge outra concepção de Educação Integral, que, como defende Miguel Arroyo (2012), deve estar vinculada ao direito de um “digno e justo viver” (p.41).

Para Moll (2012), a ampliação do tempo na escola se faz necessária como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar. Trata-se, portanto, da compreensão da ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas enquanto ação afirmativa.

Neste sentido, para Arroyo (2012), a Educação Integral não pode significar apenas mais tempo para treinamento para provas, ou mais tempo para políticas compensatórias para ajudar os mais atrasados a compensar a não aprendizagem, ou de redução a políticas de moralização, reforço e compensação para a política de elevação de médias e metas. Em contraponto a este pensamento, Arroyo (2012) defende que os espaços de educar, ensinar, aprender não se separam dos espaços de vida. Devendo eles, ao contrário, e de maneira coerente à esta concepção, estar atrelados às políticas de diminuição da pobreza, da fome, da proteção ao ser humano, ou seja, à consciência e ao combate dos efeitos coloniais.

Desse modo, a Educação Integral a partir de uma concepção crítica e enquanto projeto político-epistêmico, se pauta pela humanização e possui como um de seus fundamentos orientadores a uma formação omnilateral, que carrega em seus princípios a não separação entre educação, trabalho, ciência e cultura (SILVEIRA e CRUZ, 2019).

Segundo Marise Ramos (s/d, p. 3), “a integração [...] possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social”. Para Frigotto (2012), a educação omnilateral se traduz na busca pela emancipação social dos sentidos humanos. A cultura, o trabalho e a ciência são as dimensões que constituem o preceito ontológico de formação omnilateral. Integrar essas dimensões não significa exclusivamente formar os sujeitos para o mercado de trabalho. O sentido da categoria trabalho, em uma perspectiva omnilateral, adquire relevo

para além da profissionalização, com vistas de que na formação estejam implicados os valores éticos-políticos e a historicidade científica da práxis humana.

Pautada por uma perspectiva de formação integral, considerando todas as dimensões da vida do educando e da educanda, uma educação omnilateral não deve se reduzir à formação para o mercado de trabalho na sociedade capitalista. A partir da apropriação do sentido de mundo e de uma formação crítica, a Educação Integral defendida é aquela que, segundo Maciel (2016, p. 103-104) “seja capaz de promover a emancipação humana e, além disso, proporcione as ferramentas necessárias para uma participação ativa e transformadora da sociedade”.

Nessa perspectiva, poderíamos dizer que a Educação Integral é aquela que possibilita ou contribui para a decolonialidade. Titto e Pacheco (2012, p. 150) argumentam que uma educação integral proporciona, ainda, a interface de distintos saberes, pois “é no conjunto, e não individualmente, que essas experiências e esses saberes fazem a diferença e vêm ao encontro da formação integral do sujeito”. Assim, é na experiência da formação em todas as suas dimensões que se torna possível pensar na sociedade e na perspectiva de emancipação.

Assim, a Educação Integral pode ser um eixo basilar para o projeto decolonial, ao questionar as bases das divisões de classe e de trabalho e se apresentar como alternativa de emancipação, uma vez que “a manutenção de práticas padronizadoras reforça o poder institucionalizador da escola, comprometendo os princípios da Educação Integral que se apresentam na contemporaneidade” (TITTO e PACHECO, 2012, p. 153).

Sendo assim, cabe ainda destacar que costurar os fios que se entrelaçam entre currículo, decolonialidade e Educação Integral pode pavimentar o caminho para fortalecer a educação como prática de liberdade, aos modos do que defendia o educador Paulo Freire (1978), pois, ao visualizarmos a Educação Integral como possível alternativa decolonial, vai ao encontro daquilo que Freire (2016) propõe em sua concepção emancipatória, democrática e dialógica de educação. Uma opção descolonial que resgata a voz dos e das oprimidas, sua histórica luta política e agência epistêmica que conjecturam um mundo outro em que seja possível valorizar o saber da experiência feito e celebrar a diferença não enquanto desigualdade, mas como multiplicidade.

A Educação Integral, em sua potência crítico-transformadora, é um meio que possibilita ao educando e a educanda realizar a leitura de mundo a partir da sua palavra. Através da dialogicidade, que Freire (2016, p. 107) caracteriza como a “essência da

educação como prática de liberdade”, em que sujeitos confiam em si e uns aos outros, é possível alcançar o princípio humanista da Educação Integral.

Nesse sentido, o desafio de se pensar decolonialmente está em problematizar os conhecimentos e ritos que são naturalizados em nosso fazer, problematizando aquilo que é ocultado ou naturalizado pela modernidade/colonialidade. Ao realizar esse exercício, é possível tecer possibilidades emancipatórias de uma opção decolonial que rompa com a concepção bancária de educação do/no currículo escolar.

3. Considerações finais

A partir das reflexões realizadas neste trabalho, podemos compreender que existem concepções de Educação Integral que estão diretamente relacionadas a projetos sociais e políticos em disputa na sociedade. Cada vez mais, escolas de tempo integral se tornam uma realidade presente nos Estados e municípios brasileiros, trazendo para o debate a ampliação das dimensões de formação das crianças, jovens e adolescentes brasileiros. No entanto, essas práticas e políticas de ampliação da jornada escolar podem também servir ao paradigma da meritocracia, da eficácia e eficiência, reforçando uma visão colonial sobre a educação e os sujeitos em situação de pobreza e exclusão.

Uma vez que, no contexto da educação básica brasileira, onde as políticas educacionais de educação em tempo integral se inserem, representa ainda um caso real em que a colonialidade ainda permanece contribuindo para a reprodução das diversas formas de desigualdade, que pode ser visualizado no contexto escolar onde as narrativas ainda tendem a privilegiar teorias e pensamentos eurocêntrico.

Essas marcas do colonialismo ainda são profundas na educação brasileira, mas não impossíveis de serem apagadas. É preciso contestar as relações de poder, tornar a prática da resistência constante e promover cada vez mais a visibilidade de perspectivas subalternas. Para tanto, é necessário resgatar a história contada pelos povos subalternizados.

Nesse sentido, sustentamos que, ao defendermos a Educação Integral tendo como referência a perspectiva decolonial, precisamos questionar estas concepções que informam e orientam as práticas de extensão da jornada escolar construídas no Brasil buscando desenvolver uma agenda de Educação Integral para as políticas educacionais de jornada ampliada que considere as variadas dimensões do desenvolvimento humano,

em diálogo com tempos e espaços de formação humana que estão fora da escola. E que, mais do que isso, fundamentalmente, reconhece os processos colonização e seus efeitos de subalternização sobre os sujeitos coletivos e individuais reclamando o comprometimento da educação escolar com esta realidade.

4. Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonçalves. O humano é viável? É educável? Revista Pedagógica. 2015, vol.17, n.35, Mai-Ago. 2015.

ARROYO, Miguel Gonçalves. Outro olhar sobre os educandos. In: ARROYO, Miguel González. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 336 p.

BALLESTRIN, Luciana. A América e o Giro Decolonial. Revista Brasileira de Ciências Políticas, nº 11, Brasília, maio – agosto, 2013, p. 89 - 117.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República do. [Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.](#) Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Sentidos sociais para a educação brasileira a partir do pensamento decolonial. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 54, p. 1-14, e17319, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17319>.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: EDIPRO, 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

FERNANDES, Estevão Rafael. Algumas inflexões sobre o Brasil: Um experimento epistêmico radical desde Abya Yala. REALIS-Revista de Estudos Anti-utilitaristas e Pós-coloniais, v.6, n. 2, 2016, pp. 83-101.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. [online]. Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005. p. 8-23.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. Educação Integral e Emancipação: limites e contradições das concepções libertária e marxista de formação humana. Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 2, p. 86-107, jul./dez. 2016.

MANGUEIRA, Ana Beatriz da Costa Mangueira. A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas. XVII Congresso Internacional América Latina: Resgatar a Democracia, Repensar a Integração. Foz do Iguaçu, 25 a 27 de setembro de 2019.

MELLO, Micaela Balsamo de. SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. PEREIRA, Rodrigo da Silva. O BUEN VIVIR FRENTE A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO EQUADOR E DA BOLÍVIA. Anais do Congresso Internacional sobre o ensino médio e educação integral na América Latina. Santa Cruz do Sul, v.1 n.1, mar. 2021.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Rev. Bras. Ci. Soc., [online], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una democracia decolonial. In: BORSANI, Eugenia Maria.; QUINTERO, Pablo. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria póscolonial latino-americana. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, v.8, n.2, 2014, p.181-199.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una

diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 6, p. 93-127.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lúcia Helena Alvarez; MENDONÇA, Patrícia Moulin. COLETIVOS EM SITUAÇÃO DE POBREZA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL. Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio integrado. s/d. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>

REIS, Mauricio de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. Revista Espaço Acadêmico. nº 202. 2018, pp.1-11.

RIBEIRO, Débora. DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO É POSSÍVEL? A RESPOSTA É SIM E ELA APONTA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA. Identidade! | São Leopoldo | v. 22 n. 1 | p. 42-56 | jan.-jul. 2017.

SILVA, Nádia Maria Cardoso da. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N. 3, 2018, pp. 233-257.

SILVA, Teresinha Morais da. Educação integral ou parcial: reflexões para além da extensão do tempo. Curitiba: Editora Appris, 2019.

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A ampliação da educação de tempo integral para o ensino médio no contexto latino-americano. Rev. Ciências Humanas Frederico Westphalen, RS Pg. 92-115 Set/dez. 2019.

TITTO, Maria B. P.; PACHECO, Suzana M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.