

É possível decolonizar as políticas públicas educacionais promotoras de jornada ampliada para o ensino médio? Uma análise da Educação integral como alternativa decolonial

Maria Eduarda Pereira Leite¹

Resumo:

Este artigo tem como objetivo visualizar possibilidades emancipatórias contidas na Educação Integral, tendo como referência a perspectiva decolonial, a fim de propor um diálogo junto a pesquisas em andamento no campo das políticas públicas educacionais promotoras da educação de tempo ampliado para o ensino médio. No contexto educacional brasileiro, a educação (de tempo) integral parece se inserir em um caso no qual a colonialidade ainda permanece contribuindo para a reprodução das diversas formas de desigualdade, com narrativas que ainda tendem a privilegiar teorias e pensamentos eurocêntricos. Por isso, sustenta-se neste artigo que é preciso, além de questionar e fazer a crítica a essas concepções, que informam e orientam as práticas de extensão da jornada escolar construídas no Brasil, também visualizar possibilidades que desenvolvam uma agenda de Educação (em tempo) Integral que considere as variadas dimensões do desenvolvimento humano, como também reconheça os processos da colonização e seus efeitos de subalternização sobre os sujeitos coletivos e individuais, reclamando o comprometimento da educação escolar com essa realidade.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino médio. Tempo integral. Educação Integral. Decolonialidade.

Introdução

O objetivo deste artigo é propor um diálogo com a pesquisa de doutorado sobre as políticas públicas educacionais promotoras da educação de tempo ampliado para o ensino médio que está em andamento junto a um Programa de Pós-Graduação em Sociologia, a fim de visualizar possibilidades emancipatórias contidas na Educação Integral, tendo como referência a perspectiva decolonial.

Uma vez que, conforme a pesquisa acima mencionada aponta, no cenário contemporâneo as políticas públicas educacionais estão relacionadas às influências políticas, econômicas e internacionais que veem a educação de tempo integral para o ensino médio como uma promessa do poder público para atender as políticas de proteção social e de desenvolvimento econômico.

1 Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: mariamepleite@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6222-9490>.

Essa promessa surge diante de um cenário de discussões, não só no Brasil, mas também na maioria dos países latino-americanos, onde existe um amplo e histórico debate sobre o papel do ensino médio e sua relação com o campo do trabalho, com a formação técnica profissional, com a preparação para o ensino superior, com a cidadania e com os desafios da juventude para o século XXI (Silveira; Cruz, 2019).

Silveira e Cruz (2019), em pesquisa recente, ao analisarem a ampliação da educação de tempo integral para o ensino médio no contexto latino-americano identificaram que os principais objetivos da ampliação do tempo escolar, implantado por meio de políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, estiveram vinculados à promoção da elevação do desempenho em exames nacionais e internacionais de larga escala, sem que houvesse, na mesma proporção, mudanças mais profundas na cultura escolar, nas práticas educativas e suas pedagogias, o que traduz, conforme Cruz et al. (2020), as relações de dependência e subserviência entre centro e periferia, entre colonizadores e colonizados.

Nesse contexto, no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000², várias políticas públicas educacionais foram desenvolvidas visando a melhoria do ensino médio. É nesse cenário que o tema da Educação em Tempo Integral volta a ganhar espaço na agenda das políticas públicas educacionais brasileiras, principalmente com a promulgação da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) até o ano de 2024 (Brasil, 2014) e, em sua meta 6, prevê a oferta da Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica³.

Mas, apesar de estar presente no Plano Nacional de Educação e em políticas públicas de muitos estados e municípios brasileiros, o tema da Educação Integral ainda remete a distintas concepções e práticas. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996), quando a ampliação da jornada escolar ganhou respaldo legal, percebe-se uma profusão conceitual no que tange ao emprego dos termos “Educação em Tempo Integral” e “Educação Integral”, seja no senso comum, na academia, nos textos de vários aportes normativos e nos discursos das políticas de Educação em Tempo Integral, pois tanto podem significar mais tempo para reforçar as atividades tradicionalmente delegadas à escola, como podem significar mais tempo para ampliar a função socializadora da escola e assumir novas dimensões da formação humana, respectivamente⁴.

No entanto, fato é que a defesa e a implementação de políticas educacionais de ampliação da jornada escolar, em especial para o ensino médio, vêm estabelecendo uma relação sinonímia entre “Educação Integral” e “Educação em Tempo Integral”, que acaba afetando o comprometimento, as concepções e a abrangência de uma Educação Integral segundo os princípios de uma Educação Crítica e Libertadora (Silveira; Cruz, 2019).

Portanto, defendo neste artigo que é preciso colocar em discussão essas distintas concepções e práticas presentes nas políticas de ampliação da jornada escolar, uma vez que a ideia de Educa-

2 A título de exemplo, vale destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB (Brasil, 2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Brasil, 2007), o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI (Brasil, 2009), além da ampliação de outros programas para a oferta de material escolar, transporte escolar, alimentação e assistência à saúde para toda a educação básica.

3 Conforme o inciso I do artigo 21 da LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), a educação básica compreende os ensinos infantil, fundamental e médio.

4 No segundo tópico deste artigo aborda-se com mais profundidade a diferenciação entre “Educação em Tempo Integral” e “Educação Integral”.

ção Integral presente nos documentos oficiais confunde-se com a ampliação da carga-horária da jornada escolar, atendendo às demandas do capital, que é um dos efeitos coloniais que persistem, apesar do fim do período colonial.

Por isso, concorda-se com Leite (2017) de que é necessário refletir sobre o tema da Educação Integral na perspectiva da decolonialidade⁵, uma vez que a concepção de Educação Integral teorizada pelos estudos críticos em educação proporciona debates que vão ao encontro da proposição de um currículo horizontal, democrático e colonial, assumindo, dessa forma, um olhar sobre o processo histórico vivido pelo povo brasileiro revelando como a colonialidade⁶ é uma das formas mais radicais de produção das desigualdades presente nas sociedades latino-americanas que se mantém até hoje, seja por meio da exploração econômica, seja por meio da dominação cultural.

Assim, conforme procurarei argumentar neste artigo, buscar opções decoloniais pode se apresentar como uma condição para quebrar essa lógica, uma vez que a concepção de Educação Integral, seguindo os princípios da Educação Crítica Libertadora, também é um potente instrumento teórico e político viabilizador do projeto decolonial, pois pode permitir que educandos e educandas reflitam criticamente sobre sua realidade e percebam as marcas de opressão que se inscrevem em suas vidas.

Nesse sentido, o artigo está dividido em duas seções principais, além da introdução e das considerações finais: a primeira parte do texto abordará definições que se referem a elementos constituintes da modernidade/colonialidade e que serão esclarecidas com a utilização de autores do pensamento crítico 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 do texto apresentará a Educação Integral e a Educação 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 e decolonialidade

A centralidade da educação por meio da escola teve sua gênese na constituição da Idade Moderna na Europa, período compreendido entre os séculos XVI e XVII, quando o Estado Moderno se constituiu e, com ele, todo o aparato ideológico burocrático que serviu para o continente europeu controlar todo o mercado global. Desse modo, com a consolidação do capitalismo no século XVIII,

5 Segundo Ballestrin (2013), o termo decolonial diz respeito à perspectiva defendida pelo coletivo Modernidade/Colonialidade, cuja ênfase é a compreensão dos efeitos dos processos de colonização sobre a América Latina. Utiliza-se neste artigo o termo “decolonizar” em vez de “descolonizar” porque o primeiro está intimamente relacionado aos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade e à superação dos padrões de poder da colonialidade, enquanto o segundo está mais relacionado com a superação do colonialismo.

6 Agradeço a atenção da/do parecerista da Revista Tomo e resalto, a partir de suas palavras, a diferença existente entre colonização e colonialidade, pois é importante esclarecer desde já que a segunda não é continuação da primeira, pois a colonização é um período histórico em que possui a colônia enquanto estrutura sociopolítica subordinada à metrópole. Todavia, como veremos no decorrer deste texto, o padrão de poder colonial existente na colonização não desaparece mesmo com o fim das colônias, ou seja, a “colonialidade do poder” (Quijano, 2007) surge juntamente com a colonização, porém se perpetua dentro sistema-mundo permanecendo sob formas de racismo, aporofobia, sexismo, misoginia, etc.

alguns países europeus impuseram o modo de produção capitalista e o modelo do mundo moderno europeu em uma escala mundial (Dantas, 2020).

Nesse sentido, a ciência que era realizada na Europa começa a produzir princípios que passam a ser considerados como universais para legitimar a posição europeia no topo da hierarquia científica, fazendo com que o conhecimento europeu passasse a ser propagado nas escolas do continente como parte do projeto civilizatório, 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 (Durkheim, 2016).

E é nesse contexto que podemos compreender o surgimento da escolarização em massa, uma vez que a criação da escola “universal” está relacionada à instauração da modernidade e a construção do Estado-nação. A escola em massa surge associada à ideia de como ajudar os “não humanos” a se humanizarem e os cidadãos a constituírem-se “cidadãos da república” (Ramalho et al., 2017).

Porém, em relação ao surgimento da Modernidade, também é importante destacar a interpretação dada por Dussel (2005). Conforme o autor, embora o início da Modernidade geralmente esteja associado a eventos europeus como o Renascimento, o Iluminismo, a Revolução Industrial, que emanaram dos centros europeus como Itália, França, Inglaterra e Alemanha, 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. Nesse mesmo sentido, Quijano (2010, p. 86) destaca:

A Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade / modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade, segundo a qual a população do mundo se diferencia em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos.

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 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”, em que 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, como 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 segundo argumento, conforme Ramalho et al. (2017), refere-se a um conjunto de abordagens teóricas que descortina 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 por meio do ideal de mercado capitalista e de raça. Nas palavras de Quijano (2010, p. 84):

Colonialidade é um conceito diferente, ainda que vinculado ao Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvidas, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado.

Ao longo da história da dominação europeia sobre a América Latina, a colonização permaneceu além do processo de independência e se tornou colonialidade, que adquiriu centralidade para compreender a atual configuração política de poder. O conceito de “colonialidade do poder”, elaborado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano ao final da década de 1980, nos auxilia nesse exercício.

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.

Ou seja, conforme Ribeiro (2017), em referência a Quijano (2007), a colonialidade do poder configura-se como padrão mundial de poder capitalista, que divide o mundo em centro e periferia, desenvolvido e atrasado, moderno e tradicional. A premissa que justifica essa divisão do mundo é a ideia de que o desenvolvimento europeu estaria assegurado antes mesmo da configuração de mundo capitalista, fator que a tornaria o modelo de civilização mais avançado e, portanto, a ser seguido pelas demais nações e povos no caminho unilinear, unidirecional e contínuo da espécie.

Esse mesmo modelo de pensamento, que justifica essa divisão do mundo, estabelece quais formas de ser e estar no mundo são superiores e inferiores, quais coadunam ou não com o desenvolvimento moderno. A colonialidade do ser, conceito que surgiu seguindo as passadas dos estudiosos como Quijano (2000) e Dussel (1996), propõe uma explicação da modernidade e uma concepção de poder intrinsecamente ligadas à experiência colonial (Maldonado-Torres, 2022).

Ou seja, conforme Maldonado-Torres (2012), foi com base nessas reflexões sobre a modernidade, a colonialidade e o mundo moderno/colonial que surgiu o conceito de colonialidade do Ser. A relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de colonialidade do ser, conforme expressou Mignolo (2003):

A 'ciência' (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos 'culturais' em que as pessoas encontram a sua 'identidade'; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser [*colonialidad del ser*]. (Mignolo, 2003, p. 633)

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.

É esse o efeito chamado de "eurocentrismo", difundido a partir do Iluminismo no século XVIII, que atribuiu à Europa o caráter de superioridade com relação às demais nações e povos, pois as outras formas de ser, de organização social e de conhecimento são consideradas conhecimentos subalternos ao se relacionarem com saberes ancestrais e tradições culturais vistas como exóticas, inferiores e pré-científicas do conhecimento (Ribeiro, 2017).

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 a avaliação dos impactos socioculturais e 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. São ideias básicas de dominação, com fortes origens no eurocentrismo, que nos ajudam a entender grande parte do sistema montado para desclassificar e desconstruir a identidade dos 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 por meio das escolas.

Por exemplo, no caso do Brasil, Leite (2017) destaca que, desde a época dos jesuítas, se desenvolveu uma educação colonizadora, reproduzindo essa dominação revestida de "salvação", já que propagava, como seu objetivo, retirar esses "outros" da condição de "primitivos", de pré-modernos, e introduzi-los no projeto de cidadania da Modernidade. Como bem afirma Arroyo (2015, p. 25):

As escolas das primeiras letras, como hoje de letramento, não passaram de inculcação dos primeiros ensinamentos morais, de criar hábitos de convívio, de trabalho, de disciplina, de ordem. O ensino primário em conhecimentos era farto em bons conselhos moralizantes das crianças pobres, dos negros que lentamente ocupavam os bancos das escolas. Para as elites, a função encomendada da escola pública não era e não é esclarecer, ilustrar as mentes dos(as) filhos(as) do povo, mas moralizá-los. (...) A nova segregação social e racial repõe essa função social moralizante da escola pública. A velha frase moralizante: abramos uma escola e fecharemos uma cadeia sintetiza essa visão do povo delinquento, imoral por origem, classe, raça.

Desse modo, como assinalam 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. Essa foi a proposta por trás do projeto de uma

“escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos” (Ramalho et al., 2017, p. 06). 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, nesse projeto de escola europeia é verificada uma imposição cultural por meio 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 esse 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 (Ramalho et al., 2017).

Dessa forma, a escola acolhe e inclui os estudantes oriundos das camadas populares, as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, mas com uma proposta de “educá-los”, de “salvá-los”, de “aculturá-los”, de “civilizá-los”. E, ao mesmo tempo, ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, ao obrigá-los a seguir padrões de racionalidade que não os seus, os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola (Ramalho et al., 2017).

Nesse sentido, Arroyo (2015, p. 21) destaca:

Até a história da nossa educação pública mínima, elementar, doada pelas elites aos grupos segregados teve como referente as formas hegemônicas de segregação social e racial dos grupos discriminados e as formas hegemônicas de pensar os destinatários dessa educação pública mínima: os trabalhadores empobrecidos, os negros, camponeses. A histórica visão negativa e inferiorizante desses grupos sociais e raciais e de seus filhos/as marcou e continua marcando a lenta garantia do seu direito à educação. Esses grupos sociais foram mais do que meros destinatários das ações educativas. Eles foram o referente, a medida de qual educação, de qual escola, de qual sistema escolar mereciam no padrão de poder-saber e qual lugar lhes cabia nesse latifúndio do poder. O nosso sistema de educação carrega as marcas da velha e persistente segregação social e racial. Consequentemente, a pergunta sobre em que tempos estamos na garantia do direito à educação exige perguntar-nos em que tempos estamos na história da segregação social e racial.

Dessa forma, conforme Melo et al. (2021), 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 contribui para a perpetuação das desigualdades entre as nações e entre as classes.

Em consonância com esses argumentos, assistimos aos organismos internacionais agirem a partir de uma agenda globalmente estruturada para a educação, tendo por finalidade garantir “o desenvolvimento da escolarização numa perspectiva meritocrática, instrumental e de formação de capital humano para atendimentos às demandas do capital” (Decker; Evangelista, 2019, p. 4), fazendo prevalecer e reproduzindo a colonialidade do poder, do ser e do saber, e não apenas produzindo corpos dóceis, mas, principalmente, acirrando as desigualdades sociais e cognitivas.

Para tanto, podemos afirmar, a partir de Foucault (2012), que a estratégia mais utilizada é o poder disciplinar, presente não só nas escolas, como em outras instituições modernas, como as prisões, os hospitais, o exército, as igrejas, etc., fabricando os corpos, produzindo seus comportamentos, assegurando a sua sujeição constante e lhes impondo uma relação de docilidade-utilidade necessária ao funcionamento e à manutenção da sociedade capitalista.

Mas é importante pontuar o que destaca o artigo de Ribeiro (2017), no qual afirma que essa realidade não foi aceita passivamente pelos coletivos subalternizados que, ao entrarem no espaço público, e se reconhecerem como sujeitos de direitos, passam a reivindicar o “direito a ter direitos”, entre os quais o direito à terra, à moradia, à saúde, à cultura e à educação, perspectiva que encorpa a agenda dos movimentos sociais. 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, Ribeiro (2017) segue seu raciocínio pontuando que 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, 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.

Algumas mudanças na legislação podem ser consideradas um avanço frente às intensas investidas do modelo homogêneo de educação proposto pelo Capital, como por exemplo a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígenas, e a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que insere a obrigatoriedade do ensino de cultura e da história africanas e afro-brasileiras na educação básica. As duas modalidades são importantes instrumentos para garantir às populações quilombola e indígena uma educação diferenciada que respeite suas organizações sociais, culturais e históricas.

No entanto, a partir do que assinala Ribeiro (2017), pode-se afirmar que ainda falta práxis diante das dificuldades para a implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que, apesar do movimento teórico crescente nas universidades e instituições governamentais, na prática fica restrita às ações localizadas de alguns professores, professoras e escolas. Mesmo assim, ainda que “a letra da lei” não seja suficiente para desvelar todas as contradições das políticas e práticas educacionais, é fundamental perceber que existem possíveis lacunas e brechas que revelam tensões de projetos societários em disputa.

Vimos até aqui que o conceito de colonialidade mostrou-se potente para as discussões a serem realizadas neste texto, já que se refere à persistência das lógicas e dos efeitos coloniais sofridos por um determinado povo, que pode ocorrer nos campos do poder, dizendo respeito à dominação econômica ou mesmo de uma perspectiva de desenvolvimento, ou também pode ocorrer no campo do saber, informando as lógicas de produção e legitimação de conhecimentos e, portanto, as visões de mundo e de sociedade. Ou seja, consiste na tomada de consciência de que

o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado (tanto relações entre Estados, como relações entre classes e grupos sociais no interior do mesmo Estado) (Santos, 2010, p. 21).

Nessa perspectiva, as abordagens decoloniais se mostram como uma importante fonte de interpretação das posições sociais verificadas na sociedade e que nos ajudam a desnaturalizar uma cultura escolar na qual negros, indígenas, camponeses e, portanto, as pessoas pobres, sempre fracassam. Conforme Silva (2018, p. 249),

Os saberes negros presentes nos terreiros de matriz africana, na política negra, nas rodas de capoeira e nas comunidades quilombolas podem contribuir para a descolonização do

conhecimento acadêmico no Brasil, pois são espaços negros de produção de conhecimento, ainda que afetados pelos poderes coloniais através da estratégia de criminalização.

Sendo assim, para romper com a lógica eurocentrista hierárquica, é preciso conjecturar alternativas contra-hegemônicas. A decolonialidade então 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.

É importante pontuar que o conceito de decolonialidade propriamente dito foi evidenciado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por intelectuais, autores latino-americanos como já mencionado, que defende a “opção decolonial”, que abrange a epistemologia, a política e a individualidade do ser. A decolonialidade assume pretensões e ações que se voltam contra o domínio consolidado pelo processo de dominação estabelecido. Conforme Mignolo (2017, p. 6), o pensamento decolonial e as opções decoloniais

[...] são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias [...]. Escusado será dizer que nenhum livro sobre a decolonialidade fará diferença, se nós (intelectuais, estudiosos, jornalistas) não seguirmos a vanguarda da sociedade política global emergente (os denominados “movimentos sociais”).

Assim, a decolonialidade é também a libertação epistêmica dos conhecimentos hegemônicos que não contemplam a realidade dos grupos marginalizados e não consideram suas próprias epistemologias. Ela privilegia o lócus de enunciação desde as margens, se desprendendo de instituições internacionais que ditam as regras globais e confeccionam as subjetividades modernas/coloniais (Mignolo, 2017).

A epistemologia do pensamento decolonial questiona a manutenção das condições colonizadas na busca da independência absoluta de todos os tipos de opressão e dominação e no alcance da autonomia por meio da articulação interdisciplinar cultura, política e economia, de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que apoie os elementos dos conhecimentos locais em desvantagem das heranças prescritas pela colonização (Reis; Andrade, 2018).

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. Sendo assim, conforme Reis e Andrade (2018), a intenção da decolonialidade não é fundamentada no discurso acadêmico nem mesmo trata de uma reforma intelectual, mas faz aparecer conhecimentos que sempre existiram, saberes locais e populares, que não encontravam espaço de consideração, impedidos pelos saberes acadêmicos eurocêntricos.

No entanto, a decolonização do saber, das hierarquias raciais, de gênero e epistemológicas ainda é um desafio no Brasil (Silva, 2018). Por isso, deve-se insistir não somente em uma epistemologia que inclua a visão subalterna, como também reconhecer que o conhecimento científico moderno não é o único capaz de possibilitar a compreensão do mundo, pois existe uma diversidade de modos de pensar, ser e sentir (Costard, 2017).

Dessa forma, a educação básica, assim como o processo de reflexão nas universidades e a produção de conhecimento, deve promover constantemente a inclusão do conhecimento de grupos que foram subalternizados com a colonialidade do poder e do saber (Penna, 2014, p. 195).

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, em 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 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 por meio 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 uma ação política.

Portanto, nesse quadro de possibilidades que a intersecção entre políticas educacionais de Educação (em tempo)Integral e decolonialidade apresenta, acredito que a Educação Integral se manifesta como projeto concreto de um currículo emancipatório. É o que defendo 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, pois está 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 se impôs, que o tema começou a surgir como parte indissociável da luta pela qualidade da educação pública (Cavaliere; Coelho, 2017).

No entanto, nesse debate, há dilemas e contradições históricas e faz-se necessário, portanto, a diferenciação dos termos Educação Integral e Educação de Tempo Integral enquanto projetos educacionais, pois falar de Educação Integral não é o mesmo que falar de Escola em Tempo Integral, apesar dessa dupla dimensão ser inseparável nas diversas experiências de Educação Integral: de ser tanto uma dimensão quantitativa, mais tempo na escola e no entorno, quanto uma dimensão qualitativa, a formação integral do ser humano (Gadotti, 2009).

Nesse sentido, conforme Rabesco (2015), o conceito mais tradicional utilizado para a definição de Educação Integral é aquele que considera o sujeito em seu aspecto multidimensional, ou seja, não apenas na sua definição cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é corpóreo, que tem afetos e que está inserido em um contexto de relações sociais. Ou seja, a Educação Integral é um modo de evidenciar as múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano (Leclerc; Moll, 2012).

No entanto, concorda-se que, para realizar uma Educação Integral nos termos acima descritos, também é preciso considerar a variável tempo, ou seja, é preciso que a Educação Integral seja feita

em tempo estendido, que é o tempo integral. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar faz-se necessária, assim como a variável espaço, ou seja, o próprio espaço escolar passa a ser considerado condição fundamental a essa extensão do tempo e deve ser adequado ao aumento e à permanência de crianças e adolescentes no espaço escolar. Nesse sentido, Silva (2019, p. 26) destaca:

A distinção dos termos é relevante para que o entendimento de Educação Integral não se restrinja à ampliação do tempo na escola e à prolongação das atividades já existentes no currículo. A ampliação da carga-horária na escola, implicando em uma educação de tempo integral, demanda entender o papel da escola na vida e na formação dos indivíduos, uma vez que tem como objetivo contemplar as demandas provenientes da vida escolar.

Sendo assim, vemos que a Educação Integral não pode ser pensada separadamente da Educação de Tempo Integral: a ampliação da jornada escolar deve ser acompanhada de uma educação que busque a formação completa dos educandos. 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 e buscando combater as opressões de raça, classe e gênero, constituindo-se em práticas de decolonização do ser, do saber e do poder.

Para que o projeto decolonial seja posto em prática no contexto brasileiro, é necessária uma reforma educacional, política e curricular no sentido de garantir o direito à voz dos subalternos, reconhecendo tanto o seu lugar quanto sua condição de subalternidade (Reis; Andrade, 2018). Esse reconhecimento é importante principalmente porque, com os valores do colonizador impostos aos subalternos, veio também a impressão de que esses possuem as mesmas oportunidades dos colonizadores, atribuindo o processo de produção de conhecimento ao mérito.

A decolonização 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 aspectos necessários para que isso ocorra, como o reconhecimento das injustiças vividas por crianças e jovens, a articulação entre tempos-espacos 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.

Contemporaneamente, como destacam 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 carrega consigo dois vieses: um primeiro de que a rua é local de perigo, aliciamentos, lugar de “adultos” e suas malícias; e um segundo de que as crianças e os jovens das camadas populares precisam ser monitorados e socia-

lizados pela instituição escolar para que não “caiam” no mundo do crime, para que a infância e a juventude pobre sejam “institucionalizadas”.

Ampliar os horários de institucionalização das crianças em programas de educação (em tempo) integral pode ser entendido como uma “reinstitutionalização” da infância, que está ligada ao direito à educação a todas as crianças, mas que coloca também em causa um enquadramento que tanto dá conta das relações das famílias com o mercado de trabalho, quanto busca combater a situação de risco das crianças (Carvalho, 2015, p. 47).

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 e da periferia.

Ramalho et al. (2017) assinalam que a matriz que informa essa concepção é a da eficácia, que se configura em uma “pedagogia de resultados”, construída com parâmetros de avaliações e metas a serem alcançadas em relação aos índices do IDEB. Essa pedagogia de resultados, segundo a autora, tem uma lógica simples: o MEC cria os instrumentos avaliativos e propõe as metas, e as escolas se adequam às exigências e às demandas educacionais. A qualidade passa então a ser vista pelos resultados e não pelos processos, os alunos são considerados produtos e não sujeitos com identidades próprias. E a ampliação do tempo passa a servir como tempo de reforço para garantir essas metas e resultados.

No entanto, ao vincular os sujeitos à melhoria de desempenho escolar, essa concepção de Educação Integral retoma uma imagem segregadora e inferiorizante sobre eles. Como afirma Arroyo (2015, p. 29):

Tratar processos brutais de deformação ética inerentes às relações de opressão é muito mais complexo do que recuperar ritmos lentos de aprendizagem de conteúdo. Como tratá-los? Para começar, tentar reconhecer a peculiaridade desses processos de deformação moral. Assumir que estamos tocando processos diversificados de desumanização, miséria, mas onde não faltam processos de grandeza humana até em situações brutais de desumanização. (...) Não rotular os alunos entre os bons e os maus, os dignos e os viciados, mas vê-los como personagens éticos em conflitos éticos demasiado dramáticos para o seu desenvolvimento humano e moral. Acreditar que nesses brutais processos de desumanização a que são submetidos o humano é viável.

Contraopondo-se a essa visão da eficácia e do desempenho, surge outra concepção de Educação Integral, que, como defende Miguel Arroyo (2012, p. 41), deve estar vinculada ao direito de um “digno e justo viver”. 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.

Às infâncias e adolescências é negado o direito mais básico: desenvolver o seu viver, seu corpo em espaços-tempos humanos. O que esses programas trazem de mais radical às políticas públicas, à pedagogia, à docência e ao sistema escolar é reconhecer que lidamos com

gente que é vida, corpo, espaço-tempo. Gente que desde a infância é condenada pelas relações sociais, econômicas e políticas a formas precaríssimas de vida-corpo- espaço-tempo (Arroyo, 2012 p. 41).

Nesse sentido, para Arroyo (2012), a Educação Integral não pode significar apenas mais tempo de treinamento para provas, ou mais tempo para políticas compensatórias, que visam ajudar os mais atrasados a compensar a não aprendizagem, ou, ainda, ser reduzida a políticas de moralização, reforço e compensação para a política de elevação de médias e metas. Em contraponto, o autor defende que os espaços de educar, ensinar, aprender não se separem dos espaços de vida, que devem, ao contrário, e de maneira coerente a essa 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 uma formação *omnilateral*, que carrega em seus princípios a não separação entre educação, trabalho, ciência e cultura (Silveira; Cruz, 2019).

Na concepção crítica marxista, a Educação Integral busca desenvolver as potencialidades humanas e a superação da condição de alienação, tendo como característica “a apropriação da realidade objetiva, enquanto totalidade, e a formação *omnilateral* do homem, tendo o trabalho como princípio educativo, que são condições necessárias para a superação da sociedade capitalista” (Maciel, 2016, p. 89-90).

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. Nessa direção,

[...] o entendimento de educação integral compreende um currículo escolar voltado à formação humana como forma de luta política e de emancipação, se opondo a perspectiva

que prepara para o mercado de trabalho, com ênfase no desenvolvimento de habilidades técnicas em detrimento da reflexão mais ampla e crítica da realidade social (Lizzi; Favoreto, 2018, p. 135).

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; 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 brasileiro 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 decolonial 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. É a educação libertadora que nos remete a Freire:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2016, p. 93).

A Educação Integral, em sua potência crítico-transformadora, é um meio que possibilita ao educando e à educanda realizar a leitura de mundo a partir da sua palavra. É por meio da dialogicidade, caracterizada por Freire (2016, p. 107) como a “essência da educação como prática de liberdade” (p. 107), em que os sujeitos confiam em si e uns nos outros, que 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.

Considerações finais

A partir das reflexões realizadas neste artigo, 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. 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 o contexto da educação básica brasileira, no qual as políticas educacionais de Educação em Tempo Integral se inserem, representa ainda um caso real em que a colonialidade 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, sustento que, ao defendermos a Educação Integral tendo como referência a perspectiva decolonial, é necessário questionar essas 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, reconheça os processos da colonização e seus efeitos de subalternização sobre os sujeitos coletivos e individuais, reclamando o comprometimento da educação escolar com essa realidade.

Referências

- Arroyo, Miguel Gonçalves. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, 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 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.
- Brasil. Presidência da República do. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
- Brasil. Presidência da República do. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
- 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.
- Carvalho, Levindo Diniz. Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPG-UFES, v. 1, 2015.
- Costard, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Revista Fronteiras e Debates**. Macapá, v.4, n.7, 2017, p. 159-175.

- Cruz, M. M.; Cruz, G. M.; Silveira, E. S. Currículo, de(s)colonialidade e educação integral: possíveis intersecções. **Revista Jovens Pesquisadores**, 2020.
- Decker, A. Evangelista, O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, v. 44, n. 3, 2019, p. 1-24.
- Durkheim, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: EDIPRO, 2016.
- Dussel, Enrique, **The Underside of Modernity: Apel, Ricoeur, Rorty, Taylor and the Philosophy of Liberation**, trad. e org. de E. Mendieta. Atlantic Highlands, NJ: Humanities, 1996.
- 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, p. 83-101.
- Foucault, Michel. **Microfísica do poder**. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.
- 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 Salete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 267-274.
- Lander, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. 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.
- Leite, Lucia Helena Alvarez. Um olhar sobre a educação integral a partir da perspectiva decolonial. **Anais da 69ª reunião anual da SBPC** - Belo Horizonte - MG - julho/2017.
- Lizzi, Maria Sandreana Salvador da Silva; Favoreto, Aparecida. Concepção de Educação Integral: fundamentos e (res) significações na política educacional para o Ensino Médio. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018, p. 129-146.
- 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, jul./dez. 2016, p. 86-107.
- Maldonado – Torres, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade**, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012, consultado a 27 dezembro 2022. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/695>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>
- Mignolo, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, [online], v. 32, n. 94, jun. 2017, p. 1-18.
- Mignolo, Walter. **Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica**. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências’ revistado*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- 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 pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v.8, n.2, 2014, p.181-199.
- Quijano, Anibal. **Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America, Neplanta: Views from South**, 1(3), 2000, 533-580. DOI : 10.1177/0268580900015002005
- Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-127.
- Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos, Boaventura De Sousa; Meneses, Maria Paula (orgs.). **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, p.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, jan.-jul. 2017, p. 42-56.

Santos, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. In: Santos, Boaventura de Souza; Meneses, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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, p. 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, set./dez. 2019, p. 92-115.

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.

Is it possible to decolonize the public educational policies promoting extended day for high school? An analysis of Integral Education as a decolonial alternative

Abstract:

This article aims to visualize emancipatory possibilities contained in Integral Education, with reference to the decolonial perspective, in order to propose a dialogue with the ongoing research in the field of educational public policies promoting extended day education for high school. In the Brazilian educational context, (full-time) education seems to be inserted in a case where coloniality still contributes to the reproduction of several forms of inequality, with narratives that still tend to privilege Eurocentric theories and thoughts. Therefore, this article argues that it is necessary not only to question and criticize these conceptions, which inform and guide the practices of extension of the school day built in Brazil, but also to visualize possibilities that develop an agenda of Full Time Education that considers the various dimensions of human development, as well as recognize the colonization processes and their effects of subordination on collective and individual subjects claiming the commitment of school education to this reality.

Keywords: Educational policies. High school. Full-time. Integral Education. Decoloniality.

¿Es posible descolonizar las políticas educativas públicas que promueven la jornada extendida para la escuela secundaria? Un análisis de la Educación Integral como alternativa decolonial

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo ver las posibilidades emancipatorias contenidas en la Educación Integral, con referencia a la perspectiva decolonial, para proponer un diálogo con las investigaciones en curso en el campo de las políticas públicas educativas que promueven la educación de jornada extendida para la escuela secundaria. En el contexto educativo brasileño, la educación (a tiempo completo) parece estar inserta en un caso en el que la colonialidad todavía contribuye a la reproducción de diversas formas de desigualdad, con narrativas que todavía tienden a privilegiar las teorías y pensamientos eurocéntricos. Por lo tanto, este artículo argumenta que es necesario no sólo cuestionar y criticar esas concepciones, que informan y orientan las prácticas de extensión de la jornada escolar construidas en Brasil, sino también visualizar posibilidades que desarrollen una agenda de Educación de Tiempo Completo que considere las diversas dimensiones del desarrollo humano, así como reconocer los procesos de colonización y sus efectos de subalternización en los sujetos colectivos e individuales reclamando el compromiso de la educación escolar con esta realidad.

Palabras clave: Políticas educativas. Bachillerato. Tiempo completo. Educación Integral. Decolonialidad.