

## CURRÍCULO, DE(S)COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSÍVEIS INTERSECÇÕES

CRUZ, M. M.<sup>1</sup>; CRUZ, G. M.<sup>2</sup>; SILVEIRA, E. S.<sup>3</sup>

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. De(s) colonialidade. Educação integral.

### RESUMO

---

O presente escrito objetiva compreender as relações entre currículo e colonialidade, a fim de tecer possibilidades emancipatórias de um movimento de(s)colonial a partir da concepção crítica de Educação Integral. Entendemos que nela se inscrevem instrumentos e ferramentas para pensar o currículo com vistas à construção de alternativas às práticas de educação bancária, antidialógica e colonial. Perceber a ação da matriz colonial de poder e como ela organiza o processo educativo permite construir estratégias de ruptura com esse modelo moderno/colonial vigente. Assim, a Educação Integral pode ser um eixo basilar para o projeto de(s)colonial, ao questionar as bases das divisões de classe, raça e gênero que marcam a construção do currículo.

## CURRICULUM, DECOLONIALITY AND INTEGRAL EDUCATION: POSSIBLE INTERSECTIONS

**KEYWORDS:** CURRICULUM, DECOLONIALITY, INTEGRAL EDUCATION

### ABSTRACT

---

The following paper aims to understand the relationship between curriculum and coloniality, in order to weave emancipatory possibilities of a decolonial movement from the critical conception of Integral Education. We understand that it includes instruments and tools to think about the curriculum with a view to building alternatives to “banking”, antidialogic and colonial education. Perceiving the action of the colonial power matrix and how it organizes the educational process allows the construction of rupture strategies with this current modern/colonial model. Thus, the rescue of Integral Education can be a basic axis for the decolonial project, by questioning the bases of the class, race and gender divisions that mark the construction of the curriculum.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (PROLAM-USP). Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Foi bolsista PIBIC-CNPq e PROBIC-Fapergs entre 2016 e 2019 no grupo de pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação”. E-mail: [marcellymachado13@gmail.com](mailto:marcellymachado13@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda em Relações Internacionais pela UNISC. Bolsista PUIC-voluntária no grupo de pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação”, cadastrado no diretório do CNPq. E-mail: [giovanamariadacruz@gmail.com](mailto:giovanamariadacruz@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), mestre e pós-doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação. Líder do grupo de pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. E-mail: [eders@unisc.br](mailto:eders@unisc.br)

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é prática social e condiciona, amiúde, a forma como interpretamos o mundo. É por meio dela que acessamos a um universo de conhecimentos e sentidos para ler nossa realidade (BRANDÃO, 2007). A educação formal, imbuída dessas funções, muitas vezes incorpora o meio reproduzindo a organização social da vida em seu currículo. Na América Latina, marcada pela colonização, o currículo oficial defendido pelas instâncias estatais e internacionais de poder traduz, em grande parte, as relações de dependência e subserviência entre centro e periferia, entre colonizadores e colonizados. Conjecturar opções de(s)coloniais<sup>4</sup> se apresenta, então, como condição indispensável para construir um currículo que quebre com essa lógica.

A concepção de Educação Integral teorizada pelos estudos críticos em educação possibilita a concretização de discussões que vão ao encontro da proposição de um currículo horizontal, democrático e de(s)colonial. Suleada por preceitos como a omnilateralidade e a desalienação, a Educação Integral se apresenta como potente instrumento teórico e político viabilizador do projeto de(s)colonial, em que educandos e educandas podem refletir criticamente sobre sua realidade e perceber as marcas da opressão que se inscrevem em suas vidas. Tal concepção crítica engendra alternativas concretas a uma educação bancária (FREIRE, 2016), que recupera a voz dos que antes foram silenciados e alocados às margens dos discursos oficiais que constituem o currículo hegemônico.

Nesse sentido, o presente escrito compõe o esforço de aproximar os campos dos estudos curriculares e de(s)coloniais com a concepção crítica de Educação Integral, a fim de visualizar possibilidades emancipatórias contidas nesta. Metodologicamente, fizemos uso de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, utilizando como fontes para investigação artigos científicos e livros sobre a temática trabalhada. Dividimos o texto em duas seções principais: uma destinada à explicação do que entendemos por currículo junto às principais discussões empreendidas pelos estudos de(s)coloniais; outra ao exercício de tecer possíveis interseções entre currículo, de(s)colonialidade e a concepção crítica de Educação Integral, com o objetivo de potencializar o debate acerca desses temas e inserir novos olhares sobre conceitos solidificados no campo da educação.

Este escrito vincula-se à busca de indicadores de Educação Integral, etapa em curso no projeto “Narrativas sobre políticas e experiências de Ensino Médio de Tempo Integral na América Latina”, em que analisamos a presença desses indicadores nos protótipos curriculares de documentos recentes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a América Latina. Desse modo, para construir tais indicadores é preciso antes encontrar na literatura ferramentas que auxiliem nesse processo.

Costurar os fios que se entrelaçam entre currículo, de(s)colonialidade 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). Integra também o esforço de conceber um currículo com vistas à promoção da autonomia dos e das educandas, rompendo com uma lógica autoritária que nega à boniteza da docência e da discência. A educação, enquanto ato gnosiológico, deve firmar seu compromisso radical em incitar

---

<sup>4</sup> Quanto à grafia do termo, optamos pelo uso do “s” entre parênteses para sinalizar que tanto decolonialidade como descolonialidade são válidas. O que importa é evidenciar que nosso referencial teórico gira em torno das discussões da rede modernidade/colonialidade, um programa de investigação e ação de pesquisadores e pesquisadoras latino-americanos e latino-americanistas que se propõe a pensar a América Latina a partir da experiência colonial, tendo a raça como categoria-chave.

a curiosidade epistemológica, para que os sujeitos transitem do senso comum para uma consciência crítica. Parece-nos evidente, baseados em Freire (2016; 2014), Lander (2005), Quijano (2010; 2005) e Mignolo (2018) que essa conscientização é reflexo da problematização das verdades naturalizadas, como aquelas impostas desde a colonização pela ideologia dominante da modernidade/colonialidade que alienam e desumanizam.

Trabalhar com os pressupostos que perpassam a concepção crítica de Educação Integral nos oportuniza sua ressignificação, ao recuperar seu sentido formativo e emancipatório, pois a ideia de Educação Integral que integra os documentos oficiais atende às demandas do capital e confunde-se com a ampliação da carga-horária da jornada escolar. Para visualizar essa concepção crítica na escola, faz-se necessário formular um currículo pensado pela e sobre a experiência vivida dos/as educandos/as, educadores/as, administração e funcionários/as, a comunidade onde a escola se localiza e a família das/os educandas/as. Convocando todos esses sujeitos à construção de um currículo, podemos radicalmente experienciar a concepção crítica de Educação Integral como uma alternativa de(s)colonial.

## 2 CONCEITUANDO CURRÍCULO E DE(S)COLONIALIDADE

O currículo não é um termo monolítico, que respeita a uma única conceptualização. Ao longo dos anos, concepções distintas de currículo têm sido desenvolvidas por diferentes perspectivas teóricas e agentes sociais na intenção de descrevê-lo e significá-lo. Para Arroyo (2013), o currículo se comporta como um território em disputa, lócus privilegiado da luta por reconhecimento. É nele que diferentes atores – alunos/as, professores/as, sociedade civil, Estado, iniciativa privada etc. – pleiteiam os sentidos da educação, expressando aquilo que determinado grupo deseja integrar ao processo formativo. Para Silva (2017) currículo é um documento de identidade que forma e subjetiva quem somos. É uma arena política que excede os limites formais da organização das disciplinas. Assim, conforme Lopes e Macedo (2011), o currículo é um conceito histórico e político, atravessado por relações de poder que expressam as tensões e conflitos da sociedade.

Em livro dialogado com Donald Macedo, “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”, Paulo Freire defende o currículo como um conceito amplo que excede os conteúdos programáticos previstos em documentos normativos que regem as ementas escolares. Para Freire, o currículo se constitui como o conjunto do que ocorre dentro dos muros da escola e fora dele – é todo o universo ligado à escola, respeitando à teoria, política e prática inscritas na experiência educativa (FREIRE e MACEDO, 2015; SAUL, 2018). Baseado em Freire, Giovedi (2013, p. 123) afirma que “o currículo consiste em todos os afazeres que se dão no contexto espacial da escola, em relação a ele e em função dele”. O autor ainda considera como currículo tanto os discursos sobre ele como os materiais previstos pelas políticas públicas que o formulam em sua dimensão prescritiva (GIOVEDI, 2013).

A centralidade do currículo pode ser compreendida na intensa politização que ele adquiriu ao longo dos anos, em especial a partir da segunda metade do século XX. De acordo com Arroyo (2013, p. 13), é o currículo o que estrutura e dita as funções da escola e, por causa disso, “é o território mais cercado, mais normatizado”. As inúmeras produções de políticas sobre o(s) currículo(s) evidenciam a importância que ele adquire para a configuração do poder. O que ensinamos? Para quem ensinamos? Como ensinamos? Essas perguntas regem as disputas pelos sentidos do currículo. Como pontua Arroyo (2013, p. 13) sobre as políticas avaliativas do currículo,

“nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região”. Para Arroyo (2013) trilhamos um caminho rumo à universalização do currículo, com características únicas que invisibilizam as contradições e diferenças da multiplicidade social.

Nesse sentido, as políticas sobre currículo, como seu próprio conceito, refletem as relações sociais desiguais e as disputas pelo poder que ocorrem no espaço-tempo, (re)produzindo visões sociais de mundo baseadas em opressões de raça, classe e gênero. Freire (2016) alcunha como “educação bancária” a concepção tradicional de educação: mecanicista, reprodutivista e autoritária. Nela não há dialogicidade, não há partilha das experiências e do saber; ao contrário, o/a educando/a é visto enquanto ente vazio onde o/a professor/a deposita seus conhecimentos. É um modelo de educação hegemônico, regido por uma lógica de transferência do saber que desestimula a autonomia dos educandos e educandas. A educação bancária é sinônimo de uma pedagogia da resposta, da memorização sem a reflexão crítica que leva à conscientização, sendo mera repetição dos conteúdos lecionados. Um currículo bancário, assim, não contempla a realidade daqueles e daquelas que o experenciam – sendo um dado, uma imposição. Nele os/as educandos/as são tratados como objetos, jamais como sujeitos, anulando a criatividade e impedindo o engajamento no processo de libertação (FREIRE, 2016).

O exercício de reflexão sobre as contradições do todo com as partes inexiste em um modelo bancário da educação, pois o que há são apenas fragmentos isolados da realidade. Sem essa reflexão, a curiosidade epistemológica que transforma o senso comum em consciência crítica não encontra espaço para seu desenvolvimento, impedindo que o processo de conscientização encontre vazão. Daí que, como características da educação bancária, tenhamos a transferência de conhecimento e valores, narração de aulas e hierarquia de saberes (FREIRE, 2016). Essa concepção bancária da educação espelha a ideologia dominante de uma sociedade opressora, pois acomoda os sujeitos, imobilizando-os em sua opressão (FREIRE, 1978).

Freire (2016) credita à educação bancária a manutenção das condições subjetivas e materiais desiguais na sociedade, pois ela não tem como finalidade a transformação social. O objetivo da educação bancária é adaptar os sujeitos às dinâmicas de dominação-exploração da sociedade capitalista, formando trabalhadores e trabalhadoras passivos e dóceis frente à precarização da vida humana pelo capital. O currículo, em uma concepção ampla (FREIRE e MACEDO, 2015; GIOVEDI, 2013), acaba por (re)produzir as assimetrias sociais em sua dimensão prescrita, real e oculta. Para Freire (2016; 2014), a educação deve ser crítico-transformadora, um espaço dialógico, democrático e emancipatório onde educandos/as e educadores/as possam dizer a sua palavra. Ao contrário, o currículo bancário nega esses princípios libertadores. O conhecimento sobre ele e que nele se inserem são conhecimentos que, muitas vezes, excluem as epistemologias e cosmovisões dos grupos marginalizados. Assim:

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (ARROYO, 2013, p. 14).

O que Arroyo (2013) assinala nesse trecho corrobora o que Freire (2016) teoriza sobre a educação bancária. A ideologia dominante presente em sua essência tem como propósito a alienação, que deturpa os sentidos da realidade e negligencia o universo epistemológico, ontológico e cosmogônico que integra a vida dos grupos marginalizados. O saber da experiência feito, aquele que emerge do dia-a-dia de trabalhadores e trabalhadoras, por exemplo, ao não compor o currículo oficial, inviabiliza uma Educação Integral. A dinâmica antidialógica e autoritária de ensino-e-aprendizagem da sala de aula bancária coíbe o espaço para que os conhecimentos oriundos de outros grupos e culturas não-hegemônicas sejam discutidos e valorados pela mesma régua dos conteúdos normatizados. Em nossa leitura, essa ausência de conhecimentos de grupos subalternos no currículo é uma expressão colonial. Assim, para pensar o currículo no contexto latino-americano faz-se necessário iluminar nossa história, na qual a colonização adquire centralidade para compreender a atual configuração política de poder. O conceito de “colonialidade do poder”, elaborado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010; 2005) ao final da década de 1980, nos auxilia nesse exercício.

A colonialidade do poder evidencia a continuidade das relações coloniais de dominação e exploração até os dias atuais, entendendo a raça como elemento central na organização social da vida e controle do trabalho. Para Palermo e Quintero (2014), o conceito de Quijano 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. Quijano (2010; 2005) defende que a invenção de identidades racializadas engendra a classificação social hierárquica que sustenta a colonialidade. Em suas palavras:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, 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, engendada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2010, p. 84).

Quijano (2010) compreende a colonialidade e a modernidade como eixos constituintes da matriz colonial de poder. Para Mignolo (2017), a modernidade é uma narrativa complexa e coerente, pertencente à cosmovisão do cristianismo ocidental e que apaga a dimensão destrutiva do que foi a colonização. Mignolo (2018) entende que a colonização foi imprescindível na instauração do discurso moderno e eurocêntrico sobre o mundo, ainda que esse fato seja suprimido da história oficial. Por isso, a colonialidade é a face oculta da modernidade – um binômio indissociável e simultâneo, não há um sem o outro. A retórica da modernidade se sustenta nos domínios da representação, discursos e desenhos globais que objetivam apresentar um cenário de progresso e desenvolvimento na essência de sua ideia (MIGNOLO, 2018).

Na modernidade/colonialidade, o discurso sobre a história é universal e universalizante. O conceito de “colonialidade do saber”, atribuído ao venezuelano Edgardo Lander (2005), expõe como a força hegemônica do pensamento moderno/colonial impõe-se como verdadeira e única. Para Lander (2005), a apresentação de uma metanarrativa cristaliza a intenção moderna de sufocar as vozes subalternas. A potência do pensamento moderno/colonial, de acordo com Lander (2005), reside na naturalização das relações sociais desiguais. A colonialidade do saber produz, assim, o mito de que o capitalismo é o modo de produção mais qualificado e

legítimo, aquele que representa a vontade deliberada do coletivo. Nessa perspectiva, a colonialidade comporta-se aos modos da ideologia dominante denunciada por Freire na educação (2016; 1978).

A constituição do senso comum passa por essa lógica moderno/colonial. Para Quijano (2010), esse modo de conhecer é, desde sua origem, eurocêntrico – respeita a perspectiva cognitiva hegemônica, que consagra e privilegia a experiência europeia. Como elemento constitutivo da modernidade, o eurocentrismo constrói um conhecimento sobre a América Latina que se expressa na “leitura dessas sociedades a partir da cosmovisão europeia e em seu propósito de transformá-las a imagem e semelhança das sociedades do Norte, que em sucessivos momentos históricos têm servido de modelo a imitar” (LANDER, 2007, p. 210, tradução nossa). Lander (2005, p. 9) ainda argumenta: “a forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, especialmente as relações coloniais/imperiais de poder constitutivas do mundo moderno [...] servem de sustento sólido a uma construção discursiva neutralizadora”. Para romper com essa lógica, conjecturar alternativas contra-hegemônicas é parte substancial de uma opção de(s)colonial.

O pensamento descolonial e as opções descoloniais [...] 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 descolonialidade fará diferença, se nós (intelectuais, estudiosos, jornalistas) não seguirmos a vanguarda da sociedade política global emergente (os denominados “movimentos sociais”) (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Se modernidade e colonialidade não existem uma sem a outra, tampouco há de(s)colonialidade sem elas e vice-versa. A tríade modernidade/colonialidade/de(s)colonialidade forma uma unidade, enlaçadas em um paradoxo da (in)divisão. Assim, a de(s)colonialidade é práxis de confrontação e subversão frente à violência moderna, a busca por re-existir em um contexto de opressão – “significa usar o imaginário da modernidade do que ser usado por ele” (MIGNOLO, 2018, p. 146, tradução nossa). A de(s)colonialidade 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 moderno/coloniais (MIGNOLO, 2018).

Uma opção de(s)colonial na educação representa o que Freire (2016) defende em uma perspectiva libertadora, que passa pela humanização através da práxis em busca da saída da condição de alienação. 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 de(s)colonial, 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 currículo e de(s)colonialidade apresenta, acreditamos que a Educação Integral se manifesta como projeto concreto de um currículo emancipatório.

### 3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO ALTERNATIVA DESCOLONIAL

A concepção crítica de Educação Integral, enquanto projeto político-epistêmico, se pauta pela humanização e possui como um de seus fundamentos orientadores a formação omnilateral. É uma perspectiva que carrega em seus princípios a não separação entre educação, trabalho, ciência e cultura. 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 (sic), tendo o trabalho como princípio educativo, são condições necessárias para a superação da sociedade capitalista” (MACIEL, 2016, p. 89-90). A Educação Integral pode ser um eixo basilar para o projeto de(s)colonial, ao questionar as bases das divisões de classe e de trabalho e se apresentar como “uma forma de levar o homem (sic) a se apropriar de forma omnilateral do seu ser omnilateral e, por conseguinte, do homem total” (LIZZI e FAVORETO, 2018, p. 133).

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 (RAMOS, s/d).

O trabalho é o processo pelo qual o sujeito constrói seu desenvolvimento e se constitui socialmente. Determinado pelas condições sócio-históricas de cada época, o trabalho constitui a subjetividade que se expressa nas relações sociais como essência humana (FRIGOTTO, 2012). É uma categoria que excede seu uso estritamente econômico e alienante na sociedade capitalista. Em uma educação omnilateral, a formação de profissionais objetiva “proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões” (RAMOS, s/d, p. 5).

A Educação Integral, a partir de uma concepção crítica, possibilita a integração do sujeito à sociedade, não de maneira a incorporar-se a ela, mas de se apropriar e de concebê-la como produto do homem e da mulher na história, permeado por determinados tempos e contextos. “Nesta perspectiva, o conhecimento científico não é estático e nem neutro, mas é permeado pelo conjunto de valores sociais de cada época, o qual apresenta diferentes perspectivas lutando pela hegemonia social” (LIZZI e FAVORETO, 2018, p. 133). Pensar em Educação Integral e sua implicação na escola é pensar em sua proposta 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).

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 de(s)colonialidade.

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. Nesta 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).

Além disso, faz-se necessária a diferenciação dos termos Educação Integral e Educação de Tempo Integral enquanto projetos educacionais. De acordo com Paro (2009, *apud* SILVA, 2019, p. 36), 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. Dessa forma, com a ampliação da carga-horária se tem mais oportunidades para trabalhar as dificuldades e diferenças cognitivas entre os estudantes, e auxiliar aqueles que, por qualquer razão que seja, apresentem dificuldades com determinadas temáticas ou áreas do conhecimento (ZANARDI, 2016). 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 (MOLL, 2012, p. 129).

De acordo com Giolo (2012), 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).

A educação de tempo integral não pode ser pensada separadamente da educação integral: a ampliação da jornada escolar deve ser acompanhada de uma educação que busque a formação completa dos educandos. E, nessa perspectiva, entendemos que uma dimensão integral de educação deve combater as opressões de raça, classe e gênero, constituindo-se em práticas de descolonização do ser, do saber e do poder. Assim como observou Silva (2019) no contexto de uma pesquisa realizada em São Paulo, a modalidade “de tempo integral” pode variar bastante, indo desde o aumento da jornada escolar, com oferta de atividades diferenciadas no currículo em turno oposto, até “a integração entre as disciplinas e a ruptura entre turno e contraturno, quando as atividades são distribuídas ao longo do período escolar, constituindo um currículo único” (SILVA, 2019, p.29). Conforme assinala Zanardi (2016), a experiência da escola de tempo integral tem sido marcada pela dualidade das atividades

curriculares e extracurriculares que não encontra respaldo no horizonte dessa Educação Integral da qual falamos. Sobre esse aspecto, Miguel Arroyo, em direção semelhante, observa que um dos desafios da Educação Integral é superar possíveis “dualismos antipedagógicos” entre o turno normal, voltado aos conteúdos disciplinares, e o turno oposto, voltado para atividades culturais, corpóreas e optativas (2012, p. 45).

A ampliação de tempo de permanência na escola deve “garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares” (MOLL, 2012, p. 133). O desafio residiria no *como* garantir Educação Integral em uma escola de tempo integral. Arroyo (2012) observa ainda outros indicadores necessários para que isso ocorra, como o reconhecimento das injustiças vividas por crianças e jovens, a articulação entre tempos-espaços 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, p.44).

Visualizamos a Educação Integral como possível alternativa de(s)colonial, que 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. É a educação libertadora que nos remete 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. 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. Integrar a realidade dos/as educandos/as no currículo se constitui como fonte de transformação da realidade concreta. Nesse sentido, o desafio de se pensar de(s)colonialmente 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 de(s)colonial que rompa com a concepção bancária de educação do/no currículo escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de Currículo, Colonialidade e Educação Integral, quando interseccionados, permitem aos educadores/as e educandos/as analisarem e (re)significarem sua experiência educativa, visualizando a ação da matriz colonial de poder no currículo. Perceber a ação da matriz colonial de poder e como ela organiza o processo educativo permite construir estratégias de ruptura com esse modelo vigente. Desnaturalizar aquilo que tomamos

como dado e introduzir novas discussões que façam sentido aos/as educandos/as é uma tarefa importante na elaboração de opções de(s)coloniais. A importação de teorias que não explicam nossa realidade nos impede de tecer alternativas criativas, cuja intencionalidade se encontra justamente na transformação. Um referencial de(s)colonial é capaz de resgatar e revalorizar as epistemologias, ontologias e cosmovisões anuladas pela colonialidade/modernidade em uma perspectiva da educação como prática de liberdade. Algumas perguntas devem mover essa reflexão: Como aquilo que ensino tem conexão com a realidade do/a aluno/a? Como podemos aproximar o conteúdo com a realidade dele/a? Como podemos perceber momentos de ação da matriz colonial de poder em nosso dia-a-dia? Qual a concepção de educação em que estamos inseridos e defendemos? O que provoca violência e opressão de raça, classe e gênero nas práticas sociais e, em particular, na educação escolar? A educação é para quem? Para o sujeito, para o mercado ou para a vida? Como, através da educação, podemos contribuir para a transformação das condições de opressão na sociedade?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel R. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel A. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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.

GIOVEDI, Valter Martins. Violência curricular na escola pública: conceito e manifestações. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 121-137, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24368> Acesso em: 15 fev. 2020.

LANDER, Edgardo. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLES, Sabrina (Org.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. [online]. Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2007. p. 209-243. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf> Acesso em: 16 fev. 2020.

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. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf) Acesso em: 16 fev. 2020.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva; FAVORETO, Aparecida. Concepção de Educação Integral: fundamentos e (re)significações na política educacional para o Ensino Médio. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 25, n. 2, p. 129-146, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9297> Acesso em: 17 fev. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

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. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/5895/3505> Acesso em: 17 fev. 2020.

MIGNOLO, Walter D. The Conceptual Triad: Modernity/Coloniality/Decoloniality. In: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018. p. 135-152.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, [online], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf> Acesso em: 16 fev. 2020.

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; QUINTERO, Pablo. Sobre la matriz colonial de poder. In: PALERMO, Zulma (Org.). *Para una Pedagogía decolonial*. Coleção El desprendimiento. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014. p. 19-57.

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.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. [online]. Buenos Aires: CLACSO – Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005. p. 107-129. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf) Acesso em: 16 fev. 2020.

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> Acesso em: 17 fev. 2020.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 129-130.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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, v. 20, n. 3, p. 92-115, set./dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3328/pdf> Acesso em: 17 mar. 2020.

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

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 82-107, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26354/19389> Acesso em: 24 jun. 2019.