



GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos – Trabalho 684

COLETIVOS EM SITUAÇÃO DE POBREZA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Bárbara Ramalho - FaE/UFMG

Lúcia Helena Alvarez Leite - FaE/UFMG

Patrícia Moulin Mendonça - FaE/UFMG

Agência ou Instituição Financiadora: CAPES

Resumo

O processo de democratização do acesso à escola no Brasil tem início no fim da década de 1980. Desde então, coletivos historicamente alijados da escola, como as pessoas em situação de pobreza, passaram a povoar esta instituição. Tendo como referência as teorias pós-coloniais, no presente ensaio defendemos que, tradicionalmente, a escola tem orientado suas práticas a partir de visões colonizadas e/ou colonizadoras a respeito desses sujeitos, comprometendo, assim, o potencial emancipatório desta instituição. Por outro lado, reconhecemos, a existência de tensionamentos de tais construções, sobretudo a partir de práticas engendradas pelos movimentos sociais, e, assim, a possibilidade de desenvolvimento de ações educativas de caráter decolonial nesses contextos. É, portanto, a partir do cenário de ‘projetos em disputa’, que, no presente ensaio, analisamos as concepções acerca da Educação Integral no Brasil, prática direcionada às escolas públicas e, portanto, à população pobre do país. Para tanto, duas pesquisas de doutorado atualmente em andamento são colocadas em diálogo. A partir das problematizações realizadas, verificamos a urgência da realização de um minucioso exame das práticas, políticas e produções acadêmicas acerca da Educação Integral numa perspectiva pós-colonial.

Palavras-chave: Pós-colonial; Decolonial; Educação Integral; Situação de Pobreza

Introdução

Os últimos trinta anos foram marcados pela universalização do direito à educação e a massificação da escola pública no Brasil. Há muito ainda o que caminhar no que diz respeito à conquista desse direito, todavia, não se pode negar que a população em situação de pobreza, historicamente excluída da escola, hoje povoa, sobretudo, as turmas de Ensino Fundamental no país.

Nos chama atenção, entretanto, a reatividade da cultura e das práticas escolares frente a esses ‘novos’ sujeitos que ascendem à escola pública. Movimento que, ao mesmo

tempo, se orienta ‘pela’ e ocasiona ‘a’ estereotipia dos estudantes pobres e de suas famílias, impossibilitando, muitas vezes, a efetivação de uma prática educativa emancipatória.

Esta tensão pode ser percebida quando tratamos do tema da Educação Integral em tempo integral, que tem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro, principalmente, a partir do início dos anos 2000, com o Programa Mais Educação (PME)¹. Isso porque, apesar de estar presente em políticas públicas de educação de muitos Estados e municípios brasileiros, o tema da Educação Integral é complexo, remetendo a distintas concepções e práticas.

A existência de uma demanda por mais educação e pela presença da infância e da adolescência popular na escola, por parte dos movimentos sociais e populares, constitui um campo de tensão de como se dá esta presença, como são vistos estes sujeitos, qual o projeto de cidadania se pretende que eles se vinculem.

O fortalecimento das presenças afirmativas da infância e da adolescência popular nos programas e experiências de Educação Integral entram em disputa com outros imaginários políticos e sociais sobre os filhos das camadas populares. É, portanto no esforço de identificar as disputas presentes na construção da Educação Integral, principalmente relacionadas à sua concepção sobre os sujeitos, que este texto se move. Isto porque, conforme afirma Arroyo (2010, p.1385):

Partimos da hipótese de que o dinamismo no campo das políticas e de suas análises e propostas virá do reconhecimento das mudanças profundas, tensas, que estão postas na dinâmica social pelos próprios coletivos pensados e feitos desiguais. A nova qualidade das desigualdades concretas e a nova presença dos coletivos feitos desiguais, se reconhecidas em sua centralidade política, poderão redefinir as formas de pensá-los, de pensar a produção das desigualdades e de pensar as políticas de igualdade e suas análises. De se pensar o próprio Estado e suas instituições públicas.

Neste sentido, pretendemos com este ensaio, resultado do diálogo entre duas pesquisas de Doutorado ainda em andamento, refletir sobre as tensões e disputas presentes na luta pelo direito à educação, especificamente o direito à Educação Integral,

¹ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para promover a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras.

tendo como referencial teórico a perspectiva decolonial². Trata-se de uma abordagem teórica que busca analisar como as relações de poder são construídas e como os processos de subalternização se dão através da classificação dos sujeitos pela raça. Nesta lógica civilizatória da modernidade, a naturalização das relações de dominação vão se aprofundando e, ao mesmo tempo, criando formas de resistências. Ou seja, as polarizações em torno da inferiorização do "Outro" apontam, por um lado, para Pedagogias inferiorizantes, mas, por outro, apontam para possibilidades de formas de pensar essas práticas do ponto de vista da re-politização e da radicalização do pensamento educativo.

Colonialismo, Modernidade e Escolarização

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

O outro, de maior relevância para a discussão pretendida neste trabalho, refere-se a um conjunto de abordagens teóricas que têm emergência nos anos 1980 e que descortinam “situações de opressão diversas” (Cesaire, 1978, p. 90) geradas pela “dominação de uma raça sobre a outra” (Ibidem, p.19) enquanto desdobramentos do referido processo histórico vivido no século passado, tal qual fica expresso na seguinte proposição de Quijano (2005, p.120):

Os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. Em primeiro lugar, expropriaram das populações colonizadas –entre seus descobrimentos culturais– aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos

² Segundo Balestrin (2013), o termo decolonial diz respeito à perspectiva pós-colonial defendida pelo coletivo Modernidade / Colonialidade, cuja ênfase é a compreensão dos efeitos dos processos de colonização sobre a América Latina.

colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. (...) Em terceiro lugar, forçaram –também em medidas variáveis em cada caso– os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. (...) Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura.

Tal compreensão dos processos de colonização é importante para analisar a relação entre coletivos em situação de pobreza e o direito à educação em, pelo menos, dois aspectos. O primeiro deles diz respeito ao subsídio que o aporte teórico oferece para a desnaturalização das diferentes posições sociais verificadas na sociedade. De modo que, em seu bojo, a condição de pobreza pode ser compreendida tanto como consequência, quanto como estratégia dos históricos processos de exploração, subordinação e opressão. Para além disso, a abordagem decolonial denuncia a histórica vinculação dos processos de subordinação cultural, intelectual, econômica etc. à raça, tal qual alerta Quijano (2005, p.118):

a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

Nessa perspectiva, as abordagens decoloniais oferecem uma importante interpretação, racializada, das posições sociais verificadas na sociedade e nos ajudam a desnaturalizar uma cultura escolar onde negros, indígenas, camponeses e, portanto, as pessoas pobres, sempre fracassam.

Também o conceito de colonialidade formulado no âmbito desta teoria mostra-se potente para as discussões a serem realizadas neste texto, já que refere-se à persistência, ainda que superada a condição política de colônia, das lógicas e dos efeitos coloniais sofridos por um determinado povo; o que pode ocorrer nos campos do poder, dizendo respeito à dominação econômica ou mesmo de uma perspectiva de desenvolvimento; ou 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).

Reflexo da colonização do poder e do saber, a oferta educacional, historicamente, tem se assentado sobre perspectivas coloniais na Modernidade, já que esta se constituiu a partir de um paradigma universal (eurocêntrico) de racionalidade e conhecimento construído durante o processo de dominação colonial da Europa nos territórios ocupados. Como afirma Quijano (1992, p.12,13:),

de la misma manera, no obstante que el colonialismo político fue eliminado, la relación entre la cultura europea, llamada también "occidental", y las otras, sigue siendo una relación de dominación colonial. No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad segundo los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él. Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios padrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática.

O conhecimento que leva em conta as necessidades do capitalismo tem na sua fundação o controle das relações das pessoas, da natureza e dos recursos produtivos, através de um padrão específico de poder e de produção de conhecimento. É uma perspectiva cognitiva construída ao longo do tempo. Quijano (2010) assinala que esta perspectiva tem se desenvolvido e imposto como o único raciocínio válido e aceito e foi instituída a partir do emblema da modernidade.

O autor afirma, assim, que o que se denominou chamar de modernidade é um conjunto de relações intersubjetivas fundadas nas experiências do colonialismo com as necessidades do capitalismo:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular de referido padrão de poder, e opera em cada um dos planos, meio e dimensões materiais e subjetivas, da existência social quotidiana e da escala societal (Quijano2010, p.84).

Nessa perspectiva, em síntese, as ideias de modernidade e racionalidade foram construídas a partir de um protagonista: a Europa³, e se firmaram com uma concepção de humanidade, baseada na superioridade dos europeus em relação aos outros povos, consolidando a ideia de que:

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 (QUIJANO, 2010, p.86).

É neste bojo que podemos compreender o surgimento da escolarização em massa. A criação da escola "universal" está relacionada à instauração da modernidade e a construção do Estado Nação. A escola surge associada à ideia de como ajudar os ‘não-humanos’ a se humanizarem e os cidadãos a constituírem-se ‘cidadãos da república’.

A escola foi pensada, desde sua criação, para a infância e a adolescência, como um direito universal. Nessa perspectiva, assim como as identidades nacionais se desenvolveram a partir de um profundo grau de homogeneidade racial, articulada à ideia de igualdade social entre os indivíduos, essa instituição também se desenvolveu sobre a ideia mítica de uma infância e uma adolescência homogêneas, - nomeadas/inventadas inclusive como alunos, como abordados por Sacristán (2005) - que deveriam responder aos padrões, normas, atitudes e conhecimentos, a partir de um padrão de poder-saber.

Assim, ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida para todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar valores e culturas, seguindo o modelo de racionalidade europeia. Esta foi a proposta por detrás do projeto de uma ‘escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos’. Não há, portanto, nesse

³ Quijano se refere à Europa não como um espaço geográfico nem uma população. Trata como nome de uma metáfora referindo-se a tudo que se estabeleceu como uma expressão racial/étnica/cultural de Europa. (QUIJANO, 2014, p.287).

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

Dessa forma, a escola acolhe e inclui os estudantes oriundos das camadas populares, as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, numa 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.

A perspectiva meritocrática ocupa um importante lugar neste projeto de educação. Isto porque, é este paradigma que, ao mesmo tempo, encobre as histórias de dominação e subordinação denunciadas pela perspectiva decolonial; e que justifica os ‘fracassos’ escolares de determinados sujeitos e/ou coletivos sob a égide de que ‘tais foram incluídos no sistema educacional formal, mas não fizeram por merecer este lugar não estando, portanto, aptos ou preparados para ele’.

Assim, em síntese, a universalização do acesso à educação formal responderia à demanda por igualdade e a meritocracia, justificaria o fracasso das crianças e jovens das camadas populares que ascenderam à escola.

Além das questões relacionadas ao acesso, na perspectiva de Arroyo (2015), visões coloniais relativamente aos grupos sociais subalternizados orientam as práticas educativas a eles destinadas, resultando assim na oferta de uma educação mínima para esses sujeitos.

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 (p.21).

A compreensão das pessoas pobres enquanto carentes, suscetíveis a sofrer violência ou a praticá-la também pode ser verificada, ainda hoje, enquanto forma de orientação das ações educativas. É a partir desse olhar, tal qual denuncia Arroyo (2015), que a escola passa a assumir um caráter moralizante dos sujeitos que a ela ascendem.

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 delinquente, imoral por origem, classe, raça (p. 25).

Mas esta realidade, é preciso destacar, não foi aceita passivamente pelos coletivos feitos desiguais. Ao entrarem no espaço público, e se reconhecerem como sujeitos de direitos, esses atores passam a reivindicar o ‘direito a ter direitos’, entre os quais à terra, à moradia, à saúde, à cultura e à educação. Perspectiva que encorpa a agenda dos Movimentos Sociais principalmente a partir dos anos 1970.

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. Isso a partir da conscientização e denúncia dos ‘autoritarismos sociais’, nos termos de Dagnino (1994):

Profundamente enraizado na cultura brasileira e baseado predominantemente em critérios de classe, raça e gênero, esse autoritarismo social se expressa num sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos *lugares* na sociedade (...). Esse autoritarismo engendra formas de sociabilidade e uma cultura autoritária de exclusão que subjaz ao conflito das práticas sociais e reproduz a desigualdade nas relações sociais em todos os seus níveis (s.p.).

Mais do que isso, tais coletivos conformam realidades ‘outras’, as quais sequer compõem o repertório hegemônico colonial, provocando, assim, subversões na ordem

estabelecida, "decolonizações"⁴. Telles e Paoli (2000, 106-107) ao analisarem esta temática destacam que:

Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade. Trazendo para o debate, questões e temas antes silenciados ou considerados como não pertinentes para a deliberação política, essas arenas públicas tiveram (e tem) o sentido de um alargamento de campo do político por via de uma noção ampliada e redefinida de direitos e cidadania, não restrita ao ordenamento institucional do Estado, mas como referência por onde se elabora a exigência ética de reciprocidade e equidade nas relações sociais, aí incluindo as dimensões as mais prosaicas e cotidianas de vida social por onde discriminações e exclusões se processam.

Nessa perspectiva, 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 relativamente a esses atores, e, mais do que isso, reivindica reconfigurações da escola a partir deles. Desse modo, em consonância à Gluz (2013), esses atores “ponen en cuestión lo público de las políticas educativas y lo público en el espacio de la escuela, y sostienen expresar lo público en tanto representan los intereses de los sectores populares y establecen mecanismos de debate y decisión colectivos” (p.86).

Diante dessa constatação, as discussões empreendidas por Arroyo (2004; 2012; 2014; 2015), reiteradamente, provocam a escola pública a dialogar com os movimentos sociais no que diz respeito, entre outros aspectos, à ruptura dos olhares coloniais sobre os sujeitos a que se destina. Condição, em seu entendimento, para que esta instituição assuma uma função emancipatória em detrimento da colonialidade de que, tradicionalmente, tem se ocupado, conforme anteriormente discutido. Esta ruptura pode levar, na perspectiva de Catherine Walsh, a uma pedagogia decolonial.

Walsh (2010, p.585) propõe que, ainda que não haja um estado nulo de colonialidade, é possível sim identificar práticas pedagógicas orientadas por “posturas,

⁴ O uso do termo ‘decolonial’ em detrimento de ‘descolonial’, de acordo com Ballestrin (2013), tem por objetivo demarcar uma distinção relativamente ao projeto de decolonial defendido pelas teorias pós-coloniais e, nelas, mais especificamente, a defendida pelo coletivo Modernidade/Colonialidade, e aquele proposto durante a Guerra Fria que dizia respeito à libertação nacional.

posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear y incidir” e, portanto, decoloniais. Tratam-se de

[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade / colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013, p.19).

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.

Em meio a todo este debate, é que nos propomos a discutir aspectos da Educação Integral em tempo integral, que revelam as tensões e as disputas em torno da sua efetivação enquanto um direito de todos.

A Educação Integral como direito: território de disputas (de)coloniais

A Educação Integral tem ganhado força na discussão das políticas públicas de educação no Brasil a partir do início do século XXI. Essa temática, entretanto, não é recente, tendo estado presente nas propostas de diferentes correntes políticas desde o início do século XX. Havendo, portanto, dilemas e contradições históricas neste debate.

Contemporaneamente, 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. Compreensões essas que estabelecem diálogo direito com as visões produzidas a respeito dos sujeitos a quem a educação pública se destina: as pessoas em situação de pobreza.

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’. Uma visão amplamente difundida e que carrega consigo dois vieses: um primeiro de que a rua é local de perigo, aliciações, lugar de “adultos” e suas malícias; e um segundo, de que as crianças e os jovens das camadas populares precisam ser monitorados e socializados pela

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

Ampliar os horários de institucionalização das crianças em programas de educação (em tempo) integral pode ser entendido como uma “reinstucionalização” 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).

Assim, no caso das crianças pobres, o assistencialismo e o moralismo são matrizes que apoiam estas representações. Sob o olhar assistencialista, esses sujeitos precisam ser cuidadas, educadas, intelectual e moralmente, em tempo integral, já que suas famílias – no caso, famílias pobres – não têm educação. No caso da juventude das camadas populares, a matriz que orienta as representações sobre os sujeitos é outra – mas não menos autoritária: a coercitiva. Taxados de violentos, baderneiros, muitas vezes, até de criminosos, a solução encontrada pela sociedade para lidar com estes jovens pobres é a correção, através de uma educação de tempo escolar integral, preferencialmente restrita aos muros da escola.

Mas convivendo com estas compreensões e em contraponto a elas, surge um segundo conceito agregado à Educação Integral, que aponta para a constituição de territórios educativos⁵ para o desenvolvimento das atividades de tempo integral. Trata-se da defesa de estabelecimento de diálogo entre os espaços e práticas externos à escola e as ações educativas desenvolvidas pela instituição.

Segundo Canário (2004), a noção de território educativo ganha centralidade no campo da educação por três aspectos, a saber: a “ingovernabilidade” da escola; o alargamento das funções da educação e o reconhecimento de que a instituição escolar não constitui-se o único espaço educativo da sociedade. O autor recorre à retórica de que o grande risco é formatarmos o território educativo de modo semelhante ao tradicional formato escolar. Isso por defender que a territorialidade supõe uma superação da forma escolar de conceber a aprendizagem como um fator técnico, didático. Desta forma, a concepção de territórios educativos se destaca como uma possibilidade de reorganização do trabalho escolar na ampliação das dimensões de formação dos educandos.

⁵ Para melhor compreensão das abordagens relativas aos territórios educativos na Educação Integral, ver Brasil (2010).

Assim, neste caso, a ampliação do tempo escolar se vincula à ampliação dos espaços de aprendizagem pelo reconhecimento do seu potencial educativo e da impossibilidade da escola, solitariamente, educar os sujeitos integralmente. E não pela ameaça da presença dos sujeitos de camadas populares na rua.

Uma terceira 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, como já discutido anteriormente, coincidem com as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, de periferia.

A matriz que informa esta concepção é a da eficácia, que se configura em uma pedagogia de resultados, construídas com parâmetros de avaliações e metas a serem alcançadas em relação aos índices do IDEB. Esta pedagogia de resultados tem uma lógica simples: o MEC cria os instrumentos avaliativos, 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 estas metas e resultados.

Ao vincular os sujeitos à melhoria de desempenho escolar, esta 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 conteúdos. 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.

Contrapondo-se a esta visão da eficácia e do desempenho, surge uma quarta concepção – mais radical, é verdade – da Educação Integral, que, como defende Miguel Arroyo (2012), deve estar vinculada ao direito de um “digno e justo viver” (p.41) . Trata-se da

compreensão da ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas enquanto ação afirmativa.

Às infâncias-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).

O autor chama atenção para o risco da Educação Integral assumir e/ou reproduzir a lógica seletista do sistema escolar. Para ele, mais tempo na escola não pode significar mais tempo para treinamento para provas, ou mais tempo para políticas compensatórias, “de ajudar os mais atrasados a compensar a não aprendizagem” (Ibidem, ibidem), de redução a políticas de moralização, reforço e compensação para a política de elevação de médias e metas. Em contraponto a este pensamento, Arroyo (2012) defende que os espaços de educar, ensinar, aprender não se separam dos espaços de vida. Devendo eles, ao contrário, e de maneira coerente à esta concepção, estar atrelados às políticas de diminuição da pobreza, da fome, da proteção ao ser humano, ou seja à consciência e ao combate dos efeitos coloniais.

Reflexões e questões abertas para novos estudos

A partir das reflexões aqui realizadas, podemos compreender que existem concepções de Educação Integral que estão diretamente relacionadas a projetos sociais e políticos em disputa na sociedade. No início dos anos 2000, por meio do Programa Mais Educação, ação federal de indução à realização de ações em tempo integral nos Estados e municípios brasileiros, a proposta de Educação Integral chega no Brasil trazendo o debate sobre a ampliação das dimensões de formação das crianças, jovens e adolescentes brasileiros, propondo um encontro entre os saberes e territórios do bairro e da cidade e os saberes escolares. Mas as 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.

Assim, a visão de excelência acadêmica e de ampliação da jornada escolar sob o prisma da ampliação do tempo para desenvolver conteúdos acadêmicos concorre com uma cultura e uma agenda de Educação Integral que considera as variadas dimensões do

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

Nesse sentido, no presente ensaio, sustentamos que, ao defendermos a Educação Integral como um direito, precisamos questionar as concepções que informam e orientam as práticas de extensão da jornada escolar diária construídas no Brasil. Como enxergam as crianças e os jovens, sujeitos da Educação Integral? Como compreendem os saberes que trazem de sua experiência social e cultural? Como entendem o papel da escola para esses sujeitos?

Ainda neste bojo, compreendemos ser urgente realizar esta problematização no que se refere aos olhares que as políticas públicas e a academia têm, tradicionalmente, lançado sobre as crianças e jovens participantes dessas experiências: Que visões ou lentes podemos encontrar nos estudos, pesquisas e práticas que tratam da Educação Integral no Brasil? Um olhar colonizador sobre os sujeitos e a educação? Uma busca de descolonização desse olhar? Que concepções orientam as escolhas desses estudos e experiências? Que referenciais teóricos têm sido utilizados para a análise de experiências de Educação Integral? Há experiências de Educação Integral que rompem com algumas lógicas coloniais?

É, portanto, reconhecendo ser a maior contribuição do presente texto não as conclusões a que chega, mas os questionamentos que provoca, possibilitando, assim, a análise de políticas, práticas, estudos e pesquisas no campo da Educação Integral, tendo como referência a perspectiva decolonial, que finalizamos o presente ensaio.

Referências

ARROYO, Miguel Gonçalves. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, Dec. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400017&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>

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

_____. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: EITLER et. al. **Por que pobreza?** Educação e desigualdade. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014

_____. **O humano é viável? É educável?** *Revista Pedagógica*. 2015, vol.17, n.35, Mai-Ago. 2015.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** [online]. 2013, n.11 [cited 2016-11-13], pp.89-117. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522013000200004&lng=en&nrm=iso > Acesso em: 13/11/2016

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Territórios educativos para a educação integral:** a reinvenção pedagógica dos espaços da escola e da cidade. Brasília, 2010.

CANARIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Perspectiva**. Florianópolis, V. 22, 01, 47-78, 2004.

CARVALHO, Levindo Diniz. Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, v. 1, p. 45, 2015.

CESAIRE, Aime. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa. Livraria Sá Costa Editora, 1978.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (Org). **Os anos 90:** política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GLUZ, N. Movimientos sociales los avances y las contradicciones en las luchas por el reconocimiento oficial. In: GLUZ, N. **Las luchas populares por el derecho a la educación:** experiencias educativas de movimientos sociales Buenos Aires: CLACSO, 2013, pp. 83-91

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.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: Peru Indig. 13(29): 11-20, 1992.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**, Clacso, pp. 227-278, Buenos Aires, 2005.

_____. **Cuestiones y horizontes:** de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder / Aníbal Quijano; 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

TELLES, V. S. ; PAOLI, M. C. . Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVARES, S. E. ; DAGNINO, E; ESCOBAR, A. (Org.). Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos. Belo Horizonte: Editoria UFMG, 2000, v. , p. 103-148.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejando 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.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz – Bolivia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III CAB, 2010.