

Educação integral no ‘Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental’: *potencialidades interculturais e decoloniais*

**Integral Education in the ‘Rio Grande do Norte state’s Curricular Document: Elementary School’:
*intercultural and decolonial potentialities***

**Educación integral en el ‘Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental’:
*potencialidades interculturales y decoloniales***

 ANA MARIA PEREIRA AIRES*

Universidade Federal do Semi-Árido, Angicos- RN, Brasil.

 MARIA DE FÁTIMA GARCIA**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó- RN, Brasil.

 NAZINEIDE BRITO***

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó- RN, Brasil.

RESUMO: Este texto se propõe a refletir sobre as potencialidades da educação integral no *Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental* – DCRN-EF a partir de um olhar intercultural e decolonial. Os fundamentos teóricos que embasam as reflexões se pautaram na emergência da ciência complexa e plural, reveladora dos elos e das interdependências históricas. O olhar analítico/reflexivo apresentou

* Professora e pesquisadora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem – EDUCLIN. *E-mail:* <ana.aires@ufersa.edu.br>.

** Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Líder do Grupo de Pesquisa e Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais – LENTE. *E-mail:* <fatima.garcia@ufrn.br>.

*** Professora aposentada e colaboradora voluntária da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do Comitê Territorial de Educação Integral do RN. *E-mail:* <nazibrito@gmail.com>.

as contradições do documento curricular em seus subitens introdutórios e os confrontou com a proposição de educação integral como premissa dos direitos humanos, cuja ideia central passa pela democracia formativa. Uma educação integral para todos e todas, orientada para o diálogo permanente entre os saberes formais, os saberes não formais e até os saberes informais que circulam nos diversos e diferentes territórios, assegura o direito de aprender para a vivência e a convivência social inclusiva. Os resultados não são, contudo, potenciais. O DCRN-EF apresenta um distanciamento da educação integral, na perspectiva intercultural e decolonial, como constituinte prioritária do processo de formação no RN, sobretudo, no seu potencial inclusivo e radicalmente em favor dos povos racializados.

Palavras-chave: Educação Integral. Documento Curricular. Currículo Intercultural. Decolonialidade.

ABSTRACT: This text aims to reflect on the potential of integral education in Rio Grande do Norte's Curricular Document: Elementary School (DCRN- EF) under an intercultural and decolonial perspective. The theoretical framework that supports the reflections was based on the emergence of a complex and plural science, revealing the links and historical interdependencies. The analytical/reflective gaze presented the contradictions of the curricular document in its introductory sub-items and confronted them with the proposition of integral education as a premise of human rights, related to formative democracy. Integral education, oriented towards permanent dialogue between formal knowledge, non-formal knowledge and even informal knowledge that circulates in different and diverse territories, ensures the right to learn for living and inclusive social coexistence. However, the results are not potential. The DCRN- EF shows a distance from integral education under the intercultural and decolonial perspective, which is a priority constituent of the training process in Rio Grande do Norte, mainly in its inclusive potential, radically in favor of racialized peoples.

Keywords: Integral Education. Curricular Document. Intercultural Curriculum. Decoloniality.

RESUMEN: Este texto propone reflexionar sobre el potencial de la educación integral en el *Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental* – DCRN-EF desde una perspectiva intercultural

y decolonial. Los fundamentos teóricos que sustentan las reflexiones se sustentaron en el surgimiento de una ciencia compleja y plural, revelando los vínculos e interdependencias históricas. La mirada analítica/reflexiva presentó las contradicciones del documento curricular en sus subítems introductorios y los confrontó con la proposición de la educación integral como premisa de los derechos humanos, cuya idea central pasa por la democracia formativa. Una educación integral para todos/as, orientada al diálogo permanente entre saberes formales, saberes no formales e incluso saberes informales que circulan en distintos y diferentes territorios, asegura el derecho a aprender para vivir y la convivencia social inclusiva. Los resultados no son, sin embargo, potenciales. La DCRN-EF muestra un alejamiento de la educación integral, en la perspectiva intercultural y decolonial, como constituyente prioritario del proceso de formación en el RN, Brasil, sobre todo, en su potencial inclusivo y radicalmente a favor de los pueblos racializados.

Palabras clave: Educación integral. Documento curricular. Currículo intercultural. Decolonialidad.

Introdução

A proposta deste texto é refletir sobre as potencialidades da educação integral no *Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental – DCRN-EF* (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a), a partir do olhar intercultural e decolonial. Tal documento, juntamente com o *Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Educação Infantil* (RIO GRANDE DO NORTE, 2018b) e o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, que, no momento, encontra-se em consulta pública à sociedade civil e aos educadores e educadoras do RN, constituem o que se tem designado de Currículo Potiguar. O sentido desse currículo se assenta na ideia de que as matrizes curriculares para a educação do Rio Grande do Norte- RN resultam do intercâmbio entre as orientações nacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Plano Nacional da Educação – PNE, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN-EB, Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e a diversidade de saberes, experiências e vivências, próprios do RN, e que dão identidade ao território potiguar.

É importante esclarecer que os Documentos Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram aprovados no ano de 2018, ainda na gestão do governo Robinson Faria (2014-2018), e estão em vigência até hoje. Já o Documento Curricular para o Ensino Médio, iniciado em 2018, ficou inconcluso, servindo de referência ao processo

de elaboração do Referencial Curricular para o Ensino Médio Potiguar, pela equipe da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEEC do governo da professora Fátima Bezerra (2019-2022). Desse modo, o Currículo Potiguar, como marca da atual gestão, inclui os documentos curriculares de 2018 e a nova proposição de currículo para o Ensino Médio.

Dessa forma, o Currículo Potiguar se apresenta como um conjunto de documentos-referência para o Ensino Básico do RN, cuja proposição é orientar a rede de escolas mediante a construção/revisão dos Projetos Político-Pedagógicos – PPP, de modo a acolher uma concepção de educação que seja orgânica, integral, democrática e inclusiva e que se desafie a romper preconceitos, discriminações, desigualdades e injustiças sociais e educacionais em todo o RN. Uma educação “sensível para o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, o respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito”, como também uma “educação integral que vise à formação e ao desenvolvimento humano em todas as suas facetas [...], revelando uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 18).

As indagações iniciais se deram no sentido de alimentar nossas curiosidades epistemológicas (FREIRE, 1996) em relação a: qual concepção de educação integral se expressa no DCRN-EF? Quais potencialidades se anunciam para a materialização da educação integral? Que diálogos essa perspectiva estabelece com as vertentes educacionais que têm a interculturalidade e a decolonialidade como dimensões teórico-práticas?

A partir de tais questionamentos e considerando a complexidade e o tamanho do documento, composto por 1.102 páginas, decidimos, para fins deste artigo, estabelecer uma reflexão centrada nos aspectos apontados no item introdutório do DCRN-EF. É nesse segmento do texto que são apresentados os fundamentos e as concepções que embasam o documento, as Competências Gerais da BNCC e do DCRN; os Pressupostos do Trabalho Pedagógico; a Educação em Direitos Humanos e a Educação das Relações Étnico-Raciais; as Orientações Básicas em Relação às Modalidades de Ensino; a estrutura do Ensino Fundamental; e a Avaliação no Ensino Fundamental.

Os fundamentos teóricos que orientam as nossas reflexões trazem a emergência de uma ciência complexa e plural que, segundo Edgar Morin (2007), não se confunde nem com a simplificação da universalidade absoluta da ciência moderna/colonial, nem com a vertente lúdica, relativista e cética da ciência pós-moderna (MCLAREN, 1997). A perspectiva é de investigação dos sentidos expressos no DCRN-EF e suas potencialidades interculturais e decoloniais, as quais apontam estratégias epistêmicas e políticas para a emancipação de todos os tipos de opressão, dominação, subalternização, inferiorização e desumanização dos sujeitos diferentes do padrão eurocêntrico, branco, hétero-masculino e cristão.

Para Catherine Walsh (2009), muitas políticas públicas de educação e muitas reformas curriculares na América Latina incorporam termos, demandas e discursos relacionados aos povos historicamente subalternizados e silenciados, mas essas mesmas políticas públicas e reformas não conseguem romper com a monocultura da racionalidade ocidental. Essa lógica opera reconhecendo a diversidade cultural e incorporando uma retórica discursiva que abrange as diferenças e a inclusão, mas não busca transformar as estruturas sociais racializadas e racionalizadas, utilizando-se da descolonização e da reinvenção social.

Este texto se divide em duas partes, além das considerações iniciais e finais. A primeira parte argumenta em favor da educação integral e do currículo, estabelecendo uma relação necessária por meio dos estudos interculturais e decoloniais, que consideram a formação e o desenvolvimento dos sujeitos como processos ativos e interativos, em todas as suas dimensões e identificações sociais, culturais, institucionais, ideológicas, éticas, estéticas e políticas. A segunda parte trata da Educação Integral no DCRN-EF, observando suas potencialidades interculturais e decoloniais. As considerações finais apontam para a síntese das nossas intencionalidades, com destaque para os aspectos afirmativos sobre as potencialidades do documento em relação à educação integral e, conseqüentemente, ao Currículo Potiguar.

Educação integral e currículo intercultural e decolonial: uma relação necessária

O contexto contemporâneo, conforme Inês Hennigen (2007), apresenta-se marcado por transformações complexas e profundas em âmbito mundial. Pode ser descrito como um conjunto de condições que produzem e são produzidas por uma sucessão de processos e artifícios sociais, culturais, econômicos, éticos, tecnológicos e comunicacionais, que se engendram mutuamente, evidenciando um novo tempo, radicalmente diferente daquele caracterizado como a modernidade. A partir dessa compreensão, é possível afirmar o colapso da ciência moderna negacionista diante da pluralidade dos conhecimentos, da diversidade cultural e das diferenças identitárias, as quais envolvem a globalidade do mundo e as particularidades locais, com os seus impactos sociais e educacionais.

Na esteira desse novo tempo, caracterizado por processos interdependentes de transformação paradigmática, o conhecimento não pode mais ser compreendido como verdade única e infalível, eliminando a complexidade do mundo e negando a articulação de constituinte heterogênea. Saberes científicos e não científicos estão ao alcance de todas e todos, pelas vias globais de comunicação, que contemplam a diversidade das experiências humanas. Em relação à especificidade do conhecimento científico de constituição paulatina e metodológica, ele se produz pela prática de seres ativos e pensantes que investigam e refletem sobre fenômenos e problemas reais, articulando-os aos fatos históricos e às suas contradições.

A emergência desse contexto também tem possibilitado ampliar a compreensão de sujeito, quando aponta que este se constitui identitariamente na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2005), ou seja, um sujeito de constituição multidimensional, multirreferencial e multicultural, não mais visto como origem e centro, mas datado e localizado, na medida em que age situado em relação aos acontecimentos, os quais estão constantemente entrelaçados por continuidades, rupturas e permanências (KAUFMANN, 2005). Consiste, então, em uma concepção de sujeito histórico, dialógico e inconcluso, para usar as palavras de Freire (1996), que se afirma como ser de ação e de relações, portanto, um sujeito capaz de intervir para transformar o mundo em que vive e construir novas realidades.

É a partir dessa conjuntura contemporânea, cuja produção de conhecimento não dispensa a dialética, a dialógica e a constituição ativa e identitária do sujeito, o qual se faz em intercâmbio com o mundo, consigo próprio e com os outros, que situamos nossa compreensão de educação integral e de currículo intercultural e decolonial. São esses os motes principais que fundamentam nosso olhar sobre o DCRN-EF.

Entendemos a educação integral como uma premissa dos direitos humanos que possui como ideia central a democracia formativa. Em outras palavras, caracteriza-se como uma educação integral para todos e todas e como conjugação das potencialidades do sujeito, proporcionando equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e socioculturais (GUARÁ, 2006) e sustentada na intersectorialidade da gestão pública e nos valores de justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

Essa é uma concepção de educação integral radicalmente vinculada a uma agenda de políticas públicas de Estado, considerando a totalidade do sujeito e estabelecendo uma rede de proteção articulada, por meio de suas diversas ações, estratégias, dispositivos, garantias constitucionais, linhas de financiamento e do esforço de muitos agentes educativos. Tal rede articulada opera, efetivamente, com o compromisso com a inclusão social, o combate à pobreza, o respeito às diferenças raciais e étnicas, as mudanças técnico-científicas e no mundo do trabalho, além do pacto positivo com as questões de sustentabilidade socioambientais (BRASIL, 2009).

Nesse âmbito, percebemos uma política cultural implicada nas políticas educacionais e formativas, a qual contribui para a desconstrução de compreensões ingênuas sobre a cultura de vida de diversos povos, comunidades e pertencimentos, sobretudo, as mais tradicionais. Trata-se de associar cultura e conhecimento escolar via currículo, para avançarmos na superação maniqueísta do culto/inculto e no modelo de escola conservadora, centrada na transmissão-assimilação passiva de saberes e comportamentos historicamente selecionados da cultura ocidental hegemônica. Nessa travessia, faz-se necessário qualificar os tempos e espaços escolares, os conteúdos curriculares e as experiências socioeducativas mais amplas para além dos muros da escola.

Jaqueline Moll (2008), ao discutir sobre a educação integral na perspectiva da reinvenção da escola, mostra a importância dessas conexões, como também o desafio dos dirigentes e profissionais da educação no sentido de ressignificar o papel da escola, suas práticas e saberes, bem como suas relações com outros atores, entidades e instituições. Segundo a referida autora, é no reencontro com a vida e com uma “comunidade de aprendizagem”, no sentido atribuído por Rosa Maria Torres (2003), que se assenta a construção de um projeto de educação e cultura ancorado na instituição escolar ressignificada, articulando os saberes curriculares às práticas comunitárias e ao sentimento de pertença social.

Trata-se de reaproximar os tempos da vida dos tempos da escola, entendendo-os em seu *continuum*. Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada alun@ possa conhecer as artes, as ciências, as temáticas, a literatura para que possa, também, ressituar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela (MOLL, 2008, p. 15).

Em decorrência desse processo de qualificação da educação, a escola deixa de ser o único espaço-tempo pedagógico de aprendizagem, como se fazia crer na educação tradicional-conservadora. Diferente disso, passa a estabelecer vínculos entre as demandas de um sujeito aprendiz e as potencialidades educativas do entorno escolar, no qual a vida e as relações sociais cotidianas de crianças, adolescentes, jovens e adultos pulsam de forma dinâmica. É nesse entorno territorial-comunitário que os laços locais se definem, como também se revelam os investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos. “Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele ao realizar o nosso modo de existir” (BRASIL, 2009, p. 46).

Essa compreensão segue ao encontro do movimento das cidades educadoras, inaugurado nos anos de 1990, em Barcelona, e que hoje está presente em diferentes municípios brasileiros. Tal movimento nos envolve, no sentido de lutarmos para que tanto os espaços urbanos como as áreas campesinas se apresentem de forma digna para todos e todas.

A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população. [...] Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1994, p. 1).

Nessa perspectiva, compreendemos que é a partir da localidade, com todas as suas potencialidades e desafios, que se abre o diálogo da escola com a cidade e a regionalidade – seus espaços lúdicos, institucionais e de serviços –, como também a interação com os acontecimentos cotidianos. É da cidade como um todo que irradia a circulação das diversas e diferentes pessoas, que se agita a pluralidade cultural, que pulsam os interesses políticos.

A cidade é a grande escola e a grande sala de aula, de modo que a educação que se pretende integral, integrada, intercultural e decolonial não pode perder de vista essa compreensão.

Ao expressarmos a cidade que educa e que é educada, no âmbito da formação integral, democrática e inclusiva, reconhecemos que a completude da vida humana não se restringe ao biológico, de progressão individual, cabendo à escola apenas formalizar um currículo, a partir da socialização dos saberes selecionados da cultura hegemônica. Pelo contrário, entender a cidade como educadora rompe com essa visão, situando e localizando os sujeitos como capazes de aprender nos mais variados contextos, nos mais díspares espaços e nas mais contraditórias relações. Mediante tal perspectiva, os sujeitos aprendem a conhecer e enfrentar problemas reais, ao mesmo tempo que aprendem a lutar pelo direito ao gozo dos recursos públicos destinados à qualidade de vida e pelo direito de afirmar-se identitariamente.

A educação escolar, a partir da educação integral, passa a ser orientada para o diálogo permanente entre os saberes formais, os saberes não formais e os saberes informais, que circulam nos diversos territórios, assegurando o direito de aprender para a vivência e a convivência social. Desse modo, a gestão das diferentes políticas públicas, no âmbito da cidade, tradicionalmente setorializada e hierarquizada, se amplia, no sentido da capacidade de planejar e executar projetos intersetoriais e interterritoriais, fortalecendo a rede de participação de educadores, gestores e diferentes agentes sociais, no sentido de aproximar poder público, escola e sociedade civil.

Em meio a essa dinâmica que envolve a educação integral, o currículo escolar não pode ser neutro e desinteressado. Não pode se limitar a perguntar “o que deve ser ensinado” nas escolas e nas salas de aula, mas submeter essa indagação a questionamentos como “por que esse conhecimento deve ser ensinado e não outro?” e, ainda, “a quem está sendo ensinado?” (SILVA, 1999). Tais questionamentos fazem sentido, considerando o histórico de interesses e intencionalidades que perpassam os conhecimentos, os valores e as experiências considerados válidos na composição do currículo escolar e na formação dos sujeitos.

Diversos estudos (LOPES & MACEDO, 2016; MACEDO, 2013; ANTUNES & PADILHA, 2010; SILVA, 1999) mostram que a tradição curricular supervalorizou um tipo de cultura e de conhecimento em detrimento de outros. De forma objetiva, essa tradição sacralizou e reproduziu as epistemologias ocidentais, sobretudo, as de raízes sociais europeias dominantes, tornando-as oficiais, ao mesmo tempo que descartou ou subvalorizou conhecimentos, valores e descobertas representativos do mundo-vida e do fazer significativos dos diferentes e diversos sujeitos sociais. Foi esse modelo histórico que colonizou e aprisionou a escola conservadora e o seu currículo ao sistema binário de classificação, distinguindo: eu e os outros, o normal e o diferente, o civilizado e o bárbaro, o culto e o rude.

Esse ideal de currículo também contribuiu para a construção e a assimilação de uma lógica rígida e hierarquizada dos papéis sociais e da dinâmica dos espaços em que a vida acontece. Nesse sentido, os textos curriculares traduzidos em livros, lições, ritos e

narrativas se tornaram artefatos estruturadores das subjetividades humanas, como também definidores tanto das identidades dominantes quanto das identidades dominadas, subjugadas e invisíveis, em termos culturais, de raça, de classe e de gênero.

Tomaz Tadeu da Silva (2009) adverte sobre o poder do currículo e das narrativas curriculares. Segundo ele,

as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam nos fixando em posições muito particulares (SILVA, 2009, p. 195).

Logo, pensar o currículo para uma educação integral, em toda a sua amplitude e complexidade, somente ganha sentido quando trazemos ao debate as questões acima pontuadas, pois não há possibilidade da efetivação de uma educação que pense e trabalhe o sujeito na sua integralidade, envolvendo-o com o seu entorno, se não olharmos o currículo escolar de modo intencional, intercultural, decolonial e integrado. O currículo assim pensado tenciona a tradição prescritiva e restritiva da escola classificatória rígida, que representa a longa história de privilégios de alguns e de exclusão de outros no processo formativo escolar.

O currículo intercultural e decolonial traz para o bojo do processo educativo e de aprendizagem a concretude da vida e das relações sociais comunitárias de crianças, jovens, adolescentes e adultos. Para dar conta dessa proposição, é necessário que o currículo formalmente organizado se componha não só dos conhecimentos sistematizados, mas também de práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão no cotidiano das relações e no âmbito da cidade em que vivem os diversos e identitários sujeitos. Esse movimento constitui o currículo da vida em sociedade.

Nesse entendimento, o currículo precisa passar pela lente da interculturalidade crítica e decolonial (WALSH, 2009), quando o conhecimento sistematizado, as práticas e os valores socioculturais que o compõem são confrontados com as heranças coloniais, deixadas pelos currículos tradicionais-conservadores. É fundamental, no processo de construção curricular para a educação integral, romper com o cânone eurocêntrico e valorizar os saberes construídos pelos diversos e diferentes sujeitos que, historicamente, foram silenciados e negados nas sociedades estruturadas sob os ditames coloniais do referido cânone.

Assim, considerando que a educação se define pelo entrelaçamento de todos os aspectos da vida do sujeito em formação: linguagem, costumes, comportamentos, saberes, estética, religião, objetos e lugares, é preciso saber que a colonialidade também atravessa todos esses aspectos da vida dos sujeitos subalternizados, inclusive as relações

intersubjetivas (WALSH, 2009). A colonialidade é uma prática de dominação sofrida pelos sujeitos frente a um padrão social e cultural preestabelecido e imposto a partir do poder político e econômico. É um processo histórico de subjugação de uma nação/povo sobre outra/o, que se refugia em toda estrutura social, estendendo-se para outros campos da vida dos sujeitos subjugados, inclusive o educacional.

A colonialidade diz respeito a uma relação de dominação dos europeus sobre os países conquistados em todos os continentes, que perdura até hoje, através da colonialidade do poder, do saber e do ser. Ela se funda na imposição de uma classificação racial e étnica da população e “opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundaniza-se a partir da América” (QUIJANO *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 101).

Nessa perspectiva, a decolonialidade, como o trabalho que desafia as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, propõe romper com o silêncio dos que sofrem historicamente com a ausência de políticas sociais de direito e de legitimação identitária. Dessa forma, assume a resistência e a desobediência em relação aos conhecimentos que, historicamente, excluíram demandas culturais e originárias dos mais diversos povos tradicionais. Essa é a proposta de um currículo intercultural e decolonial, que traz para a ordem do dia os saberes que circulam na sociedade científica, pedagógica, cotidiana e periférica e os articula, sem hierarquia. É esse currículo que orientamos para a educação integral.

A Educação Integral no DCRN-EF: potencialidades interculturais e decoloniais

Nossa proposição, neste item, é apresentar uma síntese da introdução do *Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental – DCRN-EF*. Em seguida, objetivamos proceder com nossas reflexões sobre a educação integral e as potencialidades de sua materialização, a partir de uma leitura curricular intercultural e decolonial sobre os dez subitens que compõem a introdução do documento: Educação Básica; Fundamentos e Concepções do Documento Curricular; Competências Gerais da BNCC e do DCRN; Pressupostos do Trabalho Pedagógico; Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-Raciais; Orientações Básicas em Relação às Modalidades; Ensino Fundamental; Avaliação no Ensino Fundamental; Transição entre as Etapas da Educação Básica.

O DCRN-EF, já na sua apresentação, se estabelece como um “documento curricular de referência para as escolas do Rio Grande do Norte em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 7). Seu propósito é estabelecer “aquilo que o estudante deve aprender para se desenvolver, bem como possibilitar condições de igualdade e equidade quanto ao desenvolvimento humano integral de crianças, adolescentes e jovens de todas as redes de ensino do Estado” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 15).

Na introdução apresenta, aos professores das redes estadual, municipais e privada, o documento como um instrumento orientador do processo de ensino e aprendizagem essencial à qualidade pedagógica. Na sequência, expõe três objetivos: sugerir estratégias didáticas, provocar reflexões nos professores e contribuir para os profissionais das redes compreenderem a organização do trabalho pedagógico a partir do currículo por competências.

No primeiro subitem da introdução, denominado "A Educação Básica", o documento aborda a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio, destacando que estes devem

visar à formação e ao desenvolvimento humano integral, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva; priorizar a construção de processos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes e com os desafios da sociedade contemporânea; superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, estimulando sua aplicação na vida real; garantir o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 13, grifos nossos).

Pelo que se percebe, a referência ao desenvolvimento e à formação integral é uma intencionalidade do documento, sinalizada desde a sua apresentação, que, inclusive, destaca que a formação integral deve promover aprendizagens que garantam o protagonismo do estudante no enfrentamento da complexidade contemporânea, estimulando sua aplicabilidade em situações reais de vida. O documento não explicita a vinculação teórica da definição de formação integral, embora proponha que esta rompa com visões reducionistas que privilegiem a dimensão intelectual.

O segundo subitem da introdução, "Os Fundamentos e Concepções do DCRN-EF", afirma que tal documento foi "elaborado a partir do que dispõe a BNCC" (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 15). Nesse sentido, justifica como fundamento "princípios e práticas que norteiam o trabalho do conjunto das unidades escolares, com exemplos didáticos que orientam e dinamizam o planejamento e a realização do trabalho pedagógico com os estudantes" (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 15).

A ideia de currículo adotada dialoga com o Art. 13, § 2º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Contudo, ao pontuar que currículo é um "conjunto integrado e articulado de vivências e experiências que possibilitam os estudantes mobilizarem e ampliarem seus saberes em torno dos conhecimentos considerados relevantes para o desenvolvimento de habilidades e competências" (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 15), não faz referência à necessidade de articulação das vivências e dos saberes dos estudantes "com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para construir as identidades dos educandos", contido no § 2º, do Art. 13 (BRASIL, 2010).

Em relação à aprendizagem, esta se fundamenta nas abordagens cognitivistas e construtivistas, segundo os fundamentos do DCRN-EF, por considerarem a aprendizagem significativa. Em seguida, cita a UNESCO (2016) e Lev Semionovitch Vigotski (1991) para fundamentar “que a aprendizagem é de longo prazo” e que resulta “das experiências que são propiciadas aos estudantes na vida em sociedade, sob seu aspecto cultural, e da qualidade de práticas mediadoras de aprendizagem que lhes sejam apresentadas” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, 2018, p. 17).

É nesse subitem, que trata dos Fundamentos e Concepções, que a educação integral é pontuada, em um único parágrafo e sem referência a autores ou diretrizes. Assim está posto:

A educação integral visa a formação e o desenvolvimento humano em todas as suas facetas, o que requer compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, revelando uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem respeitados em suas singularidades e diversidades (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, 2018, p. 18).

O que primeiro chamou a atenção foi a ausência de referência bibliográfica, já que as noções de currículo e aprendizagem, nesse mesmo subitem, haviam sido buscadas em autores ou diretrizes. Ao buscar referências no final do texto, encontramos apenas “CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002”.

O artigo discute a educação integral, tendo por base o conceito de “educação como reconstrução da experiência”, no contexto da filosofia pragmatista de John Dewey. Indica a necessidade de elaboração de uma proposta de educação fundamental diante das necessidades e dos problemas das escolas públicas brasileiras, no contexto de 1990. Apresenta a educação integral a partir da ideia de ampliação/incorporação das experiências sociais a serem trabalhadas na escola, criando um ambiente de relações democráticas ao modelo da sociedade. Um texto a ser considerado em sua historicidade e não para fundamentar a ideia de educação integral em um documento curricular de 2018, com toda a amplificação de ideias acrescida a esse conceito, sobretudo o de cidades educadoras, de educação inclusiva, direitos humanos e educação para as relações étnico-raciais.

No terceiro subitem da introdução, “Competências Gerais da BNCC e do Documento Curricular do Rio Grande do Norte”, são acrescidas “duas outras competências, que se somam às demais” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, 2018, p. 20). Segundo o documento afirma, a finalidade educativa das competências é saber, saber fazer, ser e conviver, tomando como referência a BNCC. O documento não justifica por quais razões duas outras competências foram acrescidas, mas conjecturamos que possa ser por adequação às questões ligadas a realidade local.

Das 12 competências apresentadas, as que melhor acomodam a ideia de educação integral e diversidade racial são as de número 2 e 9, por expressarem, de alguma forma, ação concreta, movimento e intervenção. Vejamos: “2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...]”; “9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas, sem preconceitos de qualquer natureza”. As outras competências ficam no plano do respeito, da valorização, da compreensão e do conhecimento.

De todo modo, é preciso chamar a atenção da competência nove, a qual atribui que, por meio do exercício de empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, o sujeito se faz respeitar e, ao mesmo tempo, promove o respeito à diversidade dos indivíduos e do grupo. Nesse sentido, buscamos refletir sobre a complexidade dessa relação, uma vez que a questão não se volta apenas ao respeito e acolhimento, mas também é estrutural. Dessa forma, a competência deveria voltar-se para o questionamento das estruturas, das instituições e das relações coloniais existentes na sociedade.

Segundo Catherine Walsh (2009), quando não se afiança a transformação das estruturas e dos dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a subalternidade e a inferioridade de seres humanos por meio de epistemologias e modos de vida, e, ainda, quando não se rompe com o silêncio dos que sofreram com a colonialidade, as relações de poder de uns sobre os outros permanecem como alternativa de funcionamento social. Nessa perspectiva, o respeito apenas harmoniza as relações e as dimensões humanas.

Os “Pressupostos do Trabalho Pedagógico”, quarto subitem da introdução, estão associados aos princípios filosóficos, sociológicos, psicológicos e políticos, alinhando-se à LDB, às DCNEB, ao PNE e ao PEE. O documento apresenta sete princípios para o desenvolvimento do DCRN-EF, entre eles: “Compreensão da globalidade do educando, enquanto ser que aprende, sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã”; “Equidade nas condições de acesso, permanência e sucesso escolar, a fim de assegurar a inclusão e a diversidade”; “Organização das experiências escolares em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, a fim de articular vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuir para a construção das identidades dos educandos”; e “Imbricamento, ampliação e diversificação dos tempos e espaços escolares efetivamente disponíveis e acessíveis para sua utilização”.

Depois de algumas questões contraditórias do DCRN-EF a respeito das ideias até aqui pontuadas em relação à educação integral e ao currículo intercultural e decolonial, o quarto subitem do documento curricular, “Pressupostos do Trabalho Pedagógico”, apresenta o estudante como sujeito global, que sonha, ousa e busca a convivência social

libertadora. Também destaca a equidade nas condições de acesso, permanência, sucesso escolar, diversidade e, ainda, baliza que a organização das experiências escolares seja articulada às vivências e saberes dos estudantes, contribuindo para à construção de sua identidade.

Há, de fato, nos pressupostos do trabalho pedagógico, potenciais orientações para uma atuação que envolva o estudante em sua plenitude, com um marco decolonial. Mas indagamos sobre a articulação desse subitem, com outros, e o desafio, incerto, em relação à desobediência epistêmica no que concerne à bússola que fundamenta e orienta todo o documento.

“A Educação em Direitos Humanos – EDH”, quinto subitem, reconhece a universalidade dos Direitos Humanos e conecta-os aos Estados Democráticos de Direito. Aponta que a EDH visa a igualdade, a equidade e a dignidade aos humanos e que a educação, como direito, deve ser propulsora de práticas e vivências cidadãs e de proteção e promoção de crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas. Por fim, apresenta 22 implicações da EDH, entre elas, “garantir formação inicial e continuada em EDH para gestores das redes pública e privada, técnicos pedagógicos das secretarias da educação pública, especificamente das coordenadorias, subcoordenadorias e núcleos” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, 2018, p. 29).

Esse destaque sinaliza o entendimento de que a formação continuada é uma das estratégias para o efetivo trabalho com a EDH, como projeto de escola. No entanto, indagamos sobre a ausência da docência no rol dos profissionais indicados para a formação continuada, já que ela está implicada na EDH. Essa indagação, a partir do olhar intercultural e decolonial que desafia o trabalho pedagógico com os direitos humanos, tem caráter político: os direitos humanos atendem, de fato, a universalidade dos sujeitos? Como evitar que os direitos humanos sejam violados e negados para aqueles que historicamente sofreram com a sua ausência? É preciso que essa intencionalidade educacional se faça presente, a partir da formação continuada para os docentes porque, conforme Norberto Bobbio (1992), o problema diz respeito a como proteger os direitos humanos, como fazer para eles serem existência, e não retórica.

O sexto subitem, “Educação das Relações Étnico-Raciais”, afirma que a escola é um dos espaços onde se reproduzem alguns posicionamentos e práticas da sociedade que contribuem para as desigualdades sociais, como preconceitos e discriminações raciais. Também é um lugar em que se naturalizam “exclusões, injustiças e barreiras ao pleno exercício dos direitos” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, 2018, p. 30). O tópico apresenta, ainda, as Leis Federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de história e culturas afro-brasileira, africana e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados, e pede observância da Resolução CNE/CP n. 1/2014¹, “que institui as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (RIO

GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 31). O subitem é curto, genérico e, como todo o documento, não questiona as relações sociais racializadas, tampouco pavimenta a discussão no sentido político do combate ao racismo, conforme Kabengele Munanga (2003) nos alerta.

As “Orientações Básicas em Relação às Modalidades”, sétimo subitem, é o mais longo da introdução. Trata, de um modo geral, das orientações para as diversas modalidades de atendimento educacional nas redes de ensino e chama a atenção para a legislação educacional vigente, em particular a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a BNCC. As modalidades apresentadas no subitem são: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo e Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, como um único item. Cada modalidade é apresentada de forma rápida, com orientações de estrutura curricular e aspectos legais que precisam ser assegurados.

Nesse subitem, ao situar a modalidade da Educação do Campo, nos aspectos de organização da ação pedagógica, o DCRN-EF demonstra uma preocupação com a “formação integral”, ao apontar para a necessidade de “considerar a avaliação como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem, com base na formação integral dos educandos, em suas múltiplas perspectivas [...] de modo a possibilitar aos educandos uma formação emancipatória” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 42). Trata-se de mais uma sinalização isolada em relação à educação integral, considerando que o documento sequer apresenta fundamentos que a assegurem.

O subitem oitavo, “Ensino Fundamental”, aborda a formalidade das áreas e dos componentes e de como o organizador curricular os estrutura, de modo a afiançar que o estudo possa ir além do mero contato com conceitos, valores e habilidades. A esse respeito, nossa percepção é de que há uma potencialidade de ampliação dos estudos, mas o organizador precisa ser flexível para que possa permitir abertura aos saberes do mundo. “O organizador curricular do Ensino Fundamental está estruturado de acordo com competências, habilidades, objetos de conhecimento, unidades temáticas, problematizações, sugestões didáticas e avaliação” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 50). Seguramente, é um aceno à segunda parte do documento, já que este trata das diversas áreas do conhecimento em mais de mil páginas.

“Avaliação no Ensino Fundamental” é o nono subitem da introdução. Nele se distingue a avaliação qualitativa da quantitativa, afirmando que ambas possuem fragilidades e elementos favoráveis, motivo pelo qual se faz necessário diferenciá-las quanto ao uso e ao propósito. No que concerne à avaliação da aprendizagem, apresenta que é preciso que os professores observem e compreendam as diferenças individuais, apontando que a avaliação processual, formativa e qualitativa é a melhor para essa finalidade. Afirma que, “em uma concepção de currículo por competências, a avaliação das aprendizagens deverá contemplar instrumentos e procedimentos dinâmicos” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 54).

O último subitem da introdução trata da “Transição entre as Etapas da Educação Básica”. O DCRN-EF defende que a instituição escolar se preocupe com o percurso do estudante e, nesse sentido, que conheça as especificidades de cada etapa da Educação Básica e as semelhanças entre elas.

De modo geral, o DCRN-EF objetiva ser uma proposta contemporânea e toca, ainda que de maneira fragmentada, nas questões raciais, de inclusão social, de direitos humanos, de formação continuada e de formação integral, o que não fortalece uma proposição articulada e integrada, no sentido de afirmar a opção pelos sujeitos historicamente silenciados e excluídos do currículo escolar. Tampouco desafia os docente a uma outra postura profissional, a qual deve acontecer por meio da formação continuada e da valorização profissional, a ser garantida pela gestão pública, através do financiamento da educação. E, ainda, silencia sobre uma concepção de educação integral, em nexos com a contemporaneidade, que possibilite o entrelaçamento entre “saberes comunitários” e “saberes escolares” (BRASIL, 2009), de forma que “os diferentes [sujeitos] sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade” (BRASIL, 2009, p. 21), desafiando escola e comunidade a se constituírem uma em direção à outra.

A educação integral, assim pensada, deve estar alinhada ao conjunto das políticas sociais e disposições legais que tenham em vista a formação humana, cidadã e ética, sem perder de vista as especificidades, no campo educacional e do ensino, dirigida às crianças, aos jovens e aos adultos (MOLL, 2008, 2012; ANTUNES, PADILHA, 2010; PADILHA, 2012; GALIAN, SAMPAIO, 2012, ZANARDI, 2016).

O DCRN-EF, pelo menos no item introdutório, cita a educação integral uma única vez e, como mostramos, sem fundamentação legal e/ou teórica, exceto nos referenciais bibliográficos, quando registra uma obra de 2002. Esse silenciamento nos faz indagar: qual a importância, para a SEEC, do Programa Mais Educação (BRASIL, 2010), desenvolvido durante vários anos no Rio Grande do Norte? Por que foi esquecido? O fato é que, a partir dos apontamentos introdutórios do documento, as potencialidades de materialização da educação integral são parcas, ficando o desafio para a atual gestão, de rever os propósitos do DCRN-EF.

Considerações finais

A proposta deste texto foi refletir acerca das potencialidades da educação integral no *Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental*, a partir de um olhar curricular, intercultural e decolonial, sem a pretensão de esgotar o documento. O olhar se deu considerando nossa lente teórica e o comprometimento com a transformação da realidade do Ensino Fundamental, objeto de nossas preocupações e indagações no curso de Pedagogia. Para tanto, fizemos um passeio reflexivo pela introdução do documento, buscando

perceber elos, entre os seus vários subitens, que demonstrassem o fortalecimento, a partir da educação integral, intercultural e decolonial, da política de educação do Rio Grande do Norte, no sentido de atender a complexidade e os desafios da sociedade contemporânea e da formação de um sujeito multidimensional, multirreferencial e multicultural.

O fato é que a educação integral, nos dez subitens da introdução do DCRN-EF, aparece sinalizada em um único parágrafo, nos fundamentos. Mesmo assim, está distanciada de um debate teórico atual, que a considere imbricada em torno do tempo-espaço escolar, da relação entre escola e comunidade e da articulação entre os diferentes saberes e espaços formais e informais de educação, como territórios de vida e de relações interculturais, além da ausência das questões concernentes à intersectorialidade da gestão pública.

O documento assinala, em algumas passagens, as terminologias formação integral e desenvolvimento integral, mas não apresenta os elos de reconhecimento com as questões acima pontuadas, relacionadas à educação integral, como constituinte de um projeto social de educação. Destaca, ainda, o direito à educação, sobretudo, quando trata do subitem "Educação em Direitos Humanos" e o relaciona aos marcos fundamentais de igualdade, equidade e dignidade. Contudo, não questiona a raiz colonial que sustenta a retórica dos direitos humanos, gênese do humanismo europeu e do norte, racista e imperialista, que elaborou a Declaração Universal dos Direitos Humanos sem estabelecer uma articulação com todos os povos do mundo.

Nessa perspectiva, o subitem que trata da "Educação das Relações Étnico-Raciais" expõe uma preocupação positiva quanto às Leis Federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, mas não as relaciona a uma educação antirracista, antissexista ou que aponte para a crítica às relações sociais racializadas, bojo da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. Quando o documento aborda as modalidades de ensino, baliza a necessidade de uma Pedagogia própria para a Educação Escolar Quilombola e a Educação Escolar Indígena, com o objetivo de proporcionar a esses povos a recuperação de suas memórias históricas e reafirmar as suas identidades étnicas. Além disso, afirma que os currículos de todas as modalidades de atendimento educacional devem acolher a legislação educacional vigente "e, em tudo o que couber, o que está disposto na BNCC" (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 32).

Em síntese, não foi possível mapear potencialidades concretas da educação integral, em uma perspectiva intercultural e decolonial, no DCRN-EF, uma vez que, pelo menos no texto introdutório, não se observa um foco explícito nesse movimento, hoje nacional. O documento indica, em algumas passagens, a preocupação com a formação e o desenvolvimento integral, mas isso não se configura como a exposição de fundamentos da educação integral, posto que está presente em um único parágrafo. A educação integral, articulada a partir da lente intercultural e decolonial, institui-se considerando a condição ontológica-existencial-racializada dos sujeitos historicamente colonizados e subalternizados, os quais se encontram, na atualidade, nas periferias brasileiras, nos remanescentes de quilombos e nos territórios campesinos.

O texto não foi analisado em sua totalidade, nesse sentido, todas as nossas reflexões focaram apenas nas exposições apresentadas na introdução do documento curricular. Isso posto, almejamos que o Currículo Potiguar, como marca da proposta de educação da atual gestão do RN, considere a sua amplitude e acentue a preocupação com a educação integral e o olhar inclusivo para as populações do Rio Grande do Norte.

Recebido em: 15/09/2021; Aprovado em: 03/11/2021.

Notas

- 1 Não localizamos a Resolução CNE/CP n. 1/2014 na legislação brasileira, referente a esse tema. Acreditamos ter havido um equívoco na escrita do documento.

Referências

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. *Educação Integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília, 2009.

BRASIL. *Decreto Presidencial nº 7.083, de 27/01/2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília – DF, 2010.

BRASIL. CNE/MEC/SECADI. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília: 2013.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Barcelona, 1994, Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2021

CHARLOT, Bernard. *Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec/Nova série*, v. 1, n. 2, p. 15-24. ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 17 ago. 2021.

HENNIGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, jul.-dez. 2007. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1788>. Acesso em: 12 ago. 2021.

KAUFMANN, Jean Claude. *A invenção de si: uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. 3. reimp. São Paulo: Cortez, 2016. Apoio: Faperj.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. In: *Revista Salto para o futuro: Educação Integral*, Ano XVIII, boletim 13, ago. 2008. Disponível em http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

MUNANGA, Kabenguele. *Uma abordagem das noções de raça, racismo e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 27 ago. 2021.

PADILHA, P. R. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-206.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e da Cultura. *Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Ensino Fundamental*. Natal: Offset, 2018a.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. *Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Educação Infantil [recurso eletrônico]* / Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos – Natal: Offset, 2018b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TORRES, Rosa Maria. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social; Unicef, 2003. p. 81-89. Disponível em: <http://portal.cenpec.org.br>

mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2021.

UNESCO. *Glossário de Terminologia Curricular*, 2016. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario_unesco.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexandre R. *et al. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação Integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. *Rev. e-Curriculum*, v. 14, n. 1, p. 82-107, mar. 2016. ISSN 1809-3876.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.