

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JANICE VINDILINO ROELIS

PARA ALÉM DA HISTÓRIA EDUCACIONAL:  
UM ESTUDO SEMÂNTICO ENUNCIATIVO DAS REESCRITURAS QUE  
DESIGNAM *EDUCAÇÃO INTEGRAL*

CÁCERES-MT

2016

JANICE VINDILINO ROELIS

PARA ALÉM DA HISTÓRIA EDUCACIONAL:  
UM ESTUDO SEMÂNTICO- ENUNCIATIVO DAS REESCRITURAS QUE  
DESIGNAM *EDUCAÇÃO INTEGRAL*

Dissertação apresentada à Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre, na Área de LINGUÍSTICA.

Orientador: TAISIR MAHMUDO KARIM

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELA ALUNA JANICE  
VINDILINO ROELIS ORIENTADA  
PELO PROF. DR. TAISIR  
MAHMUDO KARIM

---

ASSINATURA DO ORIENTADOR

CÁCERES-MT  
2016

Roelis, Janice Vindilino

Para além da história educacional: um estudo semântico-enunciativo das reescrituras que designam educação integral. /Janice Vindilino Roelis. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. 85f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

Orientador: Taisir Mahmudo Karim

1. Educação integral. 2. Semântica do acontecimento. 3. Espaço de enunciação. 4. Anísio Teixeira - educador. I. Título.

CDU: 81'37

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Taisir Mahmudo Karim

---

Prof. Dr. Albano Dalla Pria

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carolina de Paula Machado

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neuza Benedita da Silva Zattar

---

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha mãe, Olga Maria dos Reis, (in memoriam), eterna apaixonada pelos estudos, oportunidade que os reveses da vida lhe negaram. Uma mulher que embora escrevesse pouco mais que o nome, sentia atração pelos livros e lia curtos trechos, porém foi uma grande contadora de histórias e incansável incentivadora da formação dos filhos. Olga Maria significou um dos principais livros da biblioteca que trago no coração, livro que não foi editado, materializado enunciativamente, mas vem significando a esteira que me conduz quando os passos ficam difíceis. Dedico também, não em segundo plano, mas em tempo oportuno a Laercio Muchni Roelis, companheiro no amor e conselheiro nas horas de pouco ânimo.*

## AGRADECIMENTOS

Neste ciclo que se encerra, foram muitas as emoções: alegrias, descobertas, desconstruções, autodescobertas, reencontros, euforia e às vezes angústias e medos, mas, sobretudo foi um ciclo de amadurecimento e vitória. Muitas pessoas estiveram comigo, umas significantes outras nada significadas, mas que também produziram seus efeitos. A todos, sou grata,

A Deus que, por sua bondade infinita, esteve comigo na saída, na travessia e comigo chegou.

Ao meu mestre professor Taisir Mahmudo Karim, pela valiosa orientação, pelo apoio e, sobretudo, pela paciência, confiança e incentivo.

À Professora Carolina Machado pela disposição e imensa contribuição no exame de qualificação e conclusão.

A Albano pelo aceite em estar em minha banca com suas valiosas contribuições.

À equipe de professores, Mestres que levarei em meu coração: Olímpia Maluf, Silvia Nunes, Leandra Segantredo Santos, Gislaíne, Leila Bisinoto e Taisir Mahmudo Karim.

À família que me adotou em Cáceres: Antônia, José Carlos, Clélia, José Henrique e Rafaela. Agradeço infinitamente a acolhida.

Aos colegas da Turma 2014 em especial José Roberto, Maíra e Welligton pelos momentos compartilhados e a Vera Buose amiga que me oferecia o ombro quando a alma chorava. Obrigada pelos estudos em dupla e pelos almoços de domingo.

A Kleber Coutinho, jurista competente e, sobretudo de bom senso.

A meus filhos, dádivas divinas, Bruno, Bárbara e Ana Carulina Roelis pelo cuidado e incentivo à distância, mas incrivelmente valioso.

À Cássia, companheira de vida, de luta e de sonhos. Grata por tudo irmã de alma.

Aos jornalistas Jandira e José, companheiros de percurso e de caminhada nas tardes quentes de Cáceres e à amiga que levarei no coração, Giseli Veronez pela imensa colaboração e amizade.

À companheira Lenita Kroker, secretária municipal de educação de Alta Floresta e a meus colegas e amigos da Escola Municipal Nilo Procópio Peçanha pelo apoio.

Às amadas mestras, professoras, Neuza Benedita da Silva Zattar e Agueda Borges da Cruz, para mim, duas eternas referências na academia UNEMAT.

À prof.<sup>a</sup>. Ana Luiza Artiaga, Cris Santana, Douglas e Júlio, equipe administrativa do Programa de Mestrado.

*Louvai ao SENHOR, porque ele é bom, porque a sua benignidade dura para sempre.*

Salmos, 107:1

## RESUMO

Este trabalho visa investigar os sentidos dados à *Educação Integral* nas propostas de *Educação Integral*, em outras palavras, analisar enunciativamente como *Educação Integral* se constitui, nas cenas enunciativas dos recortes extraídos das propostas dos educadores Anísio Teixeira (1957), Darcy Ribeiro (1986) e do Programa Mais Educação/MEC (2007). Para isso nos filiamos à Semântica do Acontecimento, teoria que considera que o sentido é produzido na enunciação, ou seja, o sentido deve ser tratado como discursivo e definido a partir do acontecimento enunciativo. O texto dissertativo, resultado de nosso estudo, foi dividido em seções. Percorremos a história para conhecer como se deu o movimento pela *Educação Integral* no Brasil e como ela foi desenvolvida ao longo do tempo. A seção que destinamos ao referencial teórico que sustenta este estudo traz as especificidades da teoria Semântica do Acontecimento, de Eduardo Guimarães (2002). Consideramos importante desenvolver um percurso teórico para se chegar à constituição desta teoria, passando por Ducrot, Benveniste e outros, como fio teórico que faz chegar às teorizações desenvolvidas por Eduardo Guimarães, que considera o caráter social, histórico e político como elementos essenciais para concebermos a linguagem. Nesta seção também descrevemos o *corpus* e abordamos suas peculiaridades, sua constituição e justificativa para sua escolha e os aspectos que localizam e fundamentam o material de análise. Por fim analisamos os sentidos de *Educação Integral* nas três propostas selecionadas, quando observamos seu funcionamento semântico-enunciativo e sua designação no acontecimento e como se relaciona na enunciação que integra, estando *Educação Integral* determinada por questões sócio-históricas de cada período e em que aspecto os sentidos dela se assemelham ou entrecruzam, fazendo com que sejam alterados ou apagados quando outros passam a significar.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Anísio Teixeira. Espaço de Enunciação. Semântica do Acontecimento.

## **ABSTRACT**

This work has the purpose to investigate the meanings given to Integral Education in proposals for Integral Education, in other words, analyze say Integral Education constitutes, in the enunciation scenes of cuttings taken from the proposals of Teixeira educators (1957), Darcy Ribeiro (1986) and the More Education Program / MEC (2007). For this we join in the Semantics of the Event, a theory that believes that meaning is produced in enunciation, that is, the direction should be treated as discursive and defined from the enunciation event. The dissertative text, the result of our study was divided into sections. In the first, we go through the story to know how the movement for Integral Education in Brazil was and how it was developed over time. The section, for the theoretical framework that supports this study, showing the specifics of Semantic theory of the Event, Eduardo Guimarães (2002). We consider it important to develop a theoretical path to reach the constitution of this theory, through Ducrot, Benveniste and others, as a theoretical thread that does reach the theories developed by Eduardo Guimarães, which considers the social, historical and political as essential elements for conceive of language. In this section, we also describe the corpus approach and its peculiarities, its constitution and justification for their choice and aspects that locate and establish the analysis of material. In the third and last section we analyze the meanings of Integral Education in the three proposals selected, we observe its semantic-enunciative operation and its designation in the event and how it relates in enunciation that integrates, with Integral Education determined by socio-historical issues of each period and that aspect of her senses are similar or cross each, causing them to be amended or deleted when others come to mean.

**Keywords:** Integral Education. Anísio Teixeira. Place of Enunciation. Semantic of the Event.

## LISTA DE SIGLAS

AD	- Análise de Discurso
ANDE	- Associação Nacional de Educação
CAIC	- Centro de Atenção à Criança
CBE	- Conferência Brasileira de Educação
CEDES	- Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CEUS	- Centro Educacional Unificado
CIAC	- Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEM	- Centro Integrado de Formação Municipal
CIEP	- Centro Integrado de Educação Pública
DSD	- Domínio Semântico de Determinação
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
ME	- Ministério do Esporte
MEC	- Ministério da Educação
MINC	- Ministério da Cultura
MSD	- Ministério do Desenvolvimento Social
ONG	- Organização Não Governamental
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	- Programa Especial de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROFIC	- Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	- Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

- SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. O acontecimento histórico de <i>Educação Integral</i> .....	16
2.1 Educação Integral no Movimento Escolanovista brasileiro.....	16
2.2 Anísio Teixeira e a <i>Educação Integral</i> .....	18
2.3 Darcy Ribeiro, intelectual da educação e os Centros Integrados de Educação Pública CIEPs/Brizolão.....	22
2.4 Programa Mais Educação – um novo dizer de <i>Educação Integral</i> .....	27
3. Quadro teórico.....	31
3.1 Os estudos que compreendem a Semântica Enunciativa.....	31
3.2 Semântica do Acontecimento, conceitos e filiações e as relações históricas, temporais políticas.....	34
3.3 Espaço de enunciação, cenas enunciativas e agenciamento enunciativo.....	37
3.4 Designação e Reescritura.....	38
3.5 Domínio Semântico de Determinação (DSD).....	40
4. Constituição do material de análise e apresentação do corpus.....	42
5. Os sentidos de <i>Educação Integral</i> .....	46
5.1 O DSD de <i>Educação Integral</i> em Anísio Teixeira.....	47
5.2 O DSD de <i>Educação Integral</i> em Darcy Ribeiro.....	55
5.3 O DSD de <i>Educação Integral</i> no Programa Mais Educação.....	62
6. Considerações finais.....	75
Referências.....	81

## 1. Introdução

Pelas possibilidades múltiplas dos estudos linguísticos em relação ao funcionamento da linguagem, podemos observar e analisar sua materialidade por diferentes caminhos, seja de uma posição que toma a linguagem como uma relação das palavras com as coisas no mundo, passando pelos estudos cognitivistas que sustentam uma posição intencionalista e pragmática, como também por posições que se ancoram por um viés do materialismo histórico. Dentre esses caminhos possíveis, nos filiamos à posição materialista e optamos por desenvolver nossa pesquisa ancorada à teoria enunciativa construída sob os domínios da Semântica do Acontecimento<sup>1</sup>.

Essa tomada de decisão nos permitirá tratar do estudo da significação, bem como de sua constituição, se considerarmos sua relação designativa produzida pelo acontecimento do dizer, além de permitir um modo analítico interpretativo que nos leva à sua compreensão semântica. Como dito por Guimarães (2002, p. 9), a designação pode ser entendida como “significação de um nome [...], uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história”.

De posse desses conceitos faremos um estudo que nos permita observar o movimento semântico construído na história enunciativa de *Educação Integral*, nas propostas formuladas por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e pelo Ministério da Educação, em que propõem instituir uma escola de *Educação Integral*, de modo a observar, nos DSDs dessa expressão, como ela significa nos acontecimentos em que aparecem.

A escolha desse tema se deu a partir de indagações a respeito da reabertura do debate de *Educação Integral* pelo Ministério da Educação em 2007, que resultou na implantação do Programa Mais Educação e por sua abordagem no Plano Nacional de Educação (PNE) que destina toda a meta 6 à *Educação Integral*, estabelecendo que, até 2020, o Brasil deverá ter 50% de todas as escolas públicas funcionando em jornada de, no mínimo, 7 horas diárias.

A reabertura desse debate causou grande movimentação, no âmbito educacional, nos instrumentos midiáticos e se tornou “chavão” na última campanha eleitoral, funcionando enquanto promessa de governo. Esses acontecimentos nos despertaram a fazer uma investigação sobre os sentidos de *Educação Integral*.

---

<sup>1</sup> A Semântica do Acontecimento está em Guimarães: 2002, 2007 e 2009 dentre outras publicações de Guimarães.

Nessa busca descobrimos que *Educação Integral* não é um tema atual, mas, significou também em outros dois importantes movimentos. Um dos movimentos se deu na primeira metade do século XX por duas vertentes, a integralista<sup>2</sup> e a anarquista<sup>3</sup>. Esta última, representada por um grupo de 26 intelectuais, constituiu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, sendo Anísio Teixeira, um de seus principais defensores. O movimento “propunha um Sistema Público de Ensino que desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimento”. (BRASIL, 2009b, p.15). Entretanto, Anísio Teixeira só pode colocar essa ideia em prática na década de 1950 após a destituição do chamado Estado Novo que durou de 1937 a 1945. Na ocasião, Anísio Teixeira era Secretário Estadual de Educação da Bahia e instituiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) que funcionava na perspectiva da *Educação Integral*. Neste período foi publicado o livro *Educação não é privilégio*, que constitui a primeira parte de nosso *corpus*. Entretanto, a proposta de Anísio Teixeira foi interrompida pelo golpe militar de 1964 que durou até 1985.

Com a queda da ditadura deu-se lugar ao período chamado de redemocratização, período inaugurado pela eleição de Tancredo Neves e assumido por Sarney quando o Brasil se torna propício a novos rumos em diversos setores. Nesse momento, Darcy Ribeiro (1986) foi nomeado secretário de Estado de Educação do Rio de Janeiro e que, após um levantamento da condição real do sistema de ensino, instituiu a proposta de educação em tempo integral pelos projetos dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)<sup>4</sup>, conforme descreve a obra, *O livro dos CIEPs*, por esta razão será a segunda parte de nosso *corpus*.

Finalmente a terceira proposta que elegemos para analisar, foi escolhida pelo fato de apresentar-se como uma proposta que surgiu, justamente, em um período de redemocratização da escola pública que estava desacreditada como quando surgiram as outras duas. Porém, enquanto as outras discutiam ampliação da escola para a inclusão de todos, o que se discute nesta são as condições de permanência do aluno na escola e as oportunidades que se têm a partir dela.

---

<sup>2</sup> O Movimento Integralista defendia a Educação Integral [...] pela via da espiritualidade, o nacionalismo cívico, e a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores. (BRASIL, 2009b).

<sup>3</sup> Os anarquistas, na mesma década, dava ênfase à Educação Integral pela igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora. (Idem).

<sup>4</sup> Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos e implantados no estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, tinha como objetivo implantar uma educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do estado. (MAURICIO, 2004).

Para esta análise selecionamos a trilogia que descreve a proposta do Ministério da Educação que utiliza o termo *Educação Integral* repetidas vezes, acontecimento que para nós sinaliza um novo momento na enunciação dessa palavra no âmbito da escola brasileira.

Assim, os acontecimentos enunciativos de *Educação Integral* nos interessam por traduzirem-se em uma materialidade simbólica e histórica presente no funcionamento da língua quando ela é significada nos documentos citados. Entretanto, nos dizeres de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro não há nenhuma ocorrência dessa expressão, um determinante significativo para nossa investigação. Porém, encontramos ocorrências dela em: *curtos períodos letivos, escola de tempo parcial, escola primária integral, dia integral, dias letivos completos, dia letivo integral, dia completo, horários amplos, meio dia escolar, redução do horário, tempo integral, escola de dia completo, horário integral, desenvolvimento integral, educação em tempo integral*, que se traduzem em (paráfrases, sinônimas, antônimas e pressupostos) que designam *Educação Integral*. Assim serão essas enunciações que iremos analisar, pois, elas compõem o mesmo campo semântico dos dizeres de *Educação Integral*. Ou seja, a partir delas verificamos um movimento de sentidos que faz com que essas enunciações passem a funcionar como escola de *Educação Integral* e de tempo integral. A este respeito pressupomos que a ausência deste termo se dá pelo deslocamento de sentidos que *Educação Integral* sofreu durante o Estado Novo e a Ditadura Militar.

O que selecionamos como *corpus*, a Semântica do Acontecimento considera como recorte e de acordo com Guimarães (2011, p. 44), “[...] é um fragmento do acontecimento da enunciação. Não se trata simplesmente de uma sequência, mas de formas linguísticas que aparecem como correlacionadas em virtude de terem uma mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na sequência”.

Embora a teoria fundamental deste trabalho se organize pelos princípios linguísticos e seguindo a orientação dos estudos enunciativos, na segunda seção deste trabalho fizemos um percurso sócio-histórico para saber sobre as ocorrências de *Educação Integral* brasileira, pois, consideramos que conhecer a história é fundamental para o nosso trabalho, uma vez que dela puxaremos os fios que desdobrarão os acontecimentos dos dizeres, ou seja, a história é um sentido em busca de atualização. Para a constituição desta primeira etapa do trabalho, tomamos textos de historiadores, pedagogos, estudiosos do tema *Educação Integral* sociólogos e colaboradores do Ministério da Educação.

A seção seguinte destina-se à descrição do referencial teórico que subsidiou este estudo, ou seja, as especificidades da Semântica do Acontecimento, e para se chegar à constituição dela, nos apoiamos em Ducrot, Benveniste e outros, como fio teórico que faz

chegar às teorizações desenvolvidas por Eduardo Guimarães, considerando o caráter social, histórico e político como elementos essenciais para concebermos a linguagem, tendo ainda a preocupação de trazer os conceitos de acontecimentos e de enunciação.

Na esfera conceitual de Guimarães pela Semântica do Acontecimento, tratamos da temporalidade, uma vez que o acontecimento temporaliza, projeta uma futuridade dos dizeres e o recorte no passado como rememorações de enunciações, bem como as questões da história, do tempo e do político contidos na linguagem e ainda os conceitos de Espaço de Enunciação e Cena Enunciativa, elementos que numa relação indissociada respondem pela produção de sentidos.

Nesta segunda etapa também descrevemos outros conceitos da Semântica do Acontecimento (2002) que constituem o nosso quadro teórico. Dentre esses conceitos que mobilizamos, tomamos um procedimento analítico desenvolvido por Guimarães - o Domínio Semântico de Determinação (DSD). Para tanto, neste compêndio foram sistematizados outros aparatos analíticos que possibilitaram interpretar os sentidos em busca das designações de *Educação Integral*.

Na seção quarta, consta a descrição do *corpus* de análise quando descrevemos e abordamos suas peculiaridades, sua constituição, e justificativa para sua escolha e os aspectos que localizam e fundamentam o material de análise. O *corpus* constituído são recortes do discurso de Anísio que foram publicados no livro *Educação não é privilégio*, textos que compõem *O Livro dos CIEPs* que apresenta a organização e o funcionamento das Escolas CIEPs e os textos de capa, contra capa e apresentação dos cadernos que compõem a trilogia *Mais Educação*.

Passemos então a apresentar o percurso histórico de *Educação Integral* no Brasil.

## 2. O acontecimento histórico de *Educação Integral*

*O passado não é um antes, mas um memorável recortado pelo próprio acontecimento.*

(Eduardo Guimarães: 2002)

As décadas de 20 e 30 do século XX foram marcadas por diversos movimentos e protestos contra a crise social instaurada no Brasil. As estruturas do poder sofreram modificações, e novas forças sociais emergiram e se fortaleceram. O operariado recrutado, sobretudo, entre imigrantes italianos e espanhóis, organizou sindicatos sob influência anarquista, e uma onda de greves pressionou o governo, a fim de obter algumas esparsas leis que resguardassem seus interesses.

Segundo Ferreira (2007), uma série de reformas aconteceu, dentre elas, a reforma educacional por diferentes propostas a partir da tendência “humanista” tradicional. Essa concepção se sustentava nas ideias liberais, que advogavam a extensão universal do processo de escolarização como grande instrumento da participação política na viabilização de um sistema democrático que resultou na entrada do escolanovismo no Brasil pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, um Movimento dos Educadores pela educação nacional.

### 2.1 *Educação Integral* no Movimento Escolanovista Brasileiro

Um percurso pela história da educação brasileira nos leva saber que o Movimento Escolanovista de 1932 teve papel determinante na reconstrução do sistema educacional brasileiro. Ele marca a passagem entre um modelo arcaico de educação e o ideário da escola nova. Entretanto, não nos ateremos a seus detalhes, faremos uma breve referência a seu respeito que servirá de passaporte para entender os propósitos de *Educação Integral* em Anísio Teixeira.

Lançado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação nova tem sido fonte de estudos historiográficos sobre educação, por ser de grande importância no âmbito de discussões acerca da escola pública no Brasil. Trata-se de um documento escrito por 26 educadores, com o título “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*”. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação e representou simultaneamente, um plano de ação nacional em busca da estruturação de um sistema educacional e

um documento de discussão e reflexão sobre o ambiente político e social dos anos de 1920 e 1930. (CAMURRA; TERUYA, 2008, p.2).

A ideia de *Educação Integral*, que sempre esteve voltada para o conceito de formação integral, tem origem na paidéia grega, passa pelos revolucionários franceses, pelos educadores americanos até chegar ao Brasil pelas ideias de Anísio Teixeira inspirado na filosofia pragmatista de John Dewey<sup>5</sup> (1859-1952). O século XX foi um século marcado pela realização de diversas experiências que podem ser caracterizadas como *Educação Integral*.

Conforme ressalta Saviani (2011, p. 244), “[...] a Educação Nova constituiu-se como uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida”. O autor ressalta ainda que a escola conservadora mantinha o aluno fechado em si, isolado e estéril, enquanto que a Educação Nova se voltava para uma concepção de escola vinculada ao meio social, que funcionava a partir de um sistema cooperado e solidário entre os homens (idem). Assim, podemos dizer que a Educação Nova foi uma estratégia de poder para reafirmar princípios e estabelecer pactos para o ajustamento e enfrentamento da gravidade educacional que vivia o país, sendo a *Educação Integral* uma das possibilidades de reconstrução educacional.

[...] nesse período estava em desenvolvimento mundo afora, diversas experiências como “escola da vida completa” (inglesas), os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres”, (Alemanha), a “escola universitária” nos Estados Unidos e as “casas das crianças” orientadas por Montessori na (Itália), a “casa dos pequenos”, criada por Claparade e Bover, em (Genebra) a “escola para a vida”, criada por Decroly, em Bruxelas e muitas outras [...]”. Luzuriaga; Larroyo, (apud CAVALIERE, 2002, p.251).

De acordo com Ferreira (2007), essas experiências davam importância à articulação da *Educação Intelectual* com a atividade criadora, em suas variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos professores e alunos. Esses acontecimentos, sobremaneira, acabaram por influenciar pontos de vistas em relação às concepções que se tinha sobre *Educação Integral*.

No Brasil, a compreensão dessa modalidade de ensino e suas práticas passam pelas teorias da Escola Nova do início do século XX, trazidas por intelectuais e estudantes de

---

<sup>5</sup> John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, influenciou educadores de várias partes do mundo, tendo por base o conceito de “educação como reconstrução da experiência”. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a prática e a democracia como importante ingrediente da educação. (MOTA, 2006, p.3).

formação laica, positivista, liberal, que deram certa autonomia à educação brasileira e dividiu-se entre as diferentes orientações ideológicas como as dos integralistas e os liberais.

Segundo Cavaliere (2010, p. 249), os integralistas tinham uma posição extremamente conservadora e utilizavam o lema “‘*Educação Integral*’ para o homem integral”, e se pautavam numa rígida organização em que prevalecia o sofrimento, a disciplina e a obediência. “Enquanto que para os anarquistas na mesma década, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora”. (BRASIL, 2009b, p.16).

Importante dizer, também, que o texto base da “Educação Nova” traz entre diversos tópicos, o tópico, ‘Organização e administração do sistema educacional’, que tópico traz o princípio da escola como “Função essencialmente pública da educação; escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação<sup>6</sup>. [...] o Estado deve organizar a escola e torná-la acessível [...] a todos os cidadãos, [...] eis este, o princípio da ‘escola comum ou única’ [...]”. (SAVIANI, 2011, p. 245).

As correntes liberais representadas pelos movimentos de renovação da escola viam a *Educação Integral* como alternativa de avanço teórico para, de fato, chegar às práticas democráticas como meio de harmonizar os interesses individuais e coletivos e, embora defendessem uma escola de formação completa, o termo *Educação Integral* aparece apenas três vezes no documento do Manifesto, “[...] utiliza-se as expressões ‘formação integral das novas gerações’, ‘direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral’ e impõe à escola a necessidade de ampliar suas funções de forma a ‘alargar os limites e o raio de ação’”. (FERREIRA, 2007, p. 26). A ideia de formação integral posta como um ideal no escolanovismo foram continuadas décadas depois pelo então educador brasileiro Anísio Teixeira, inspirado na corrente filosófica pragmatista do americano John Dewey e no Movimento Escolanovista.

## **2.2 Anísio Teixeira e a *Educação Integral***

Anísio Spínola Teixeira foi militante por uma educação intensiva com possibilidades de uma formação que ampliasse a dimensão da formação humana com vistas a viver dignamente numa sociedade democrática. Foi grande defensor da independência e da autonomia, mas nunca aderiu a partidos políticos. Sua política era a educacional. “Por essa não-adesão era admirado

---

<sup>6</sup> Finalmente, pela coeducação não se permitirá a separação entre alunos de um e outro sexo, a não ser quando justificada por aptidões psicológicas ou profissionais. (SAVIANI, 2011, p. 246).

por militantes de ideias comunistas, como Carlos Drummond de Andrade, Paschoal Lemme e mais tarde, Jorge Amado, que dedicaria a Anísio Teixeira, a quem considerava o amigo das crianças seu famoso livro *Capitães da areia*". (NUNES, 2010).

Anísio Teixeira "formou-se em bacharel em ciências jurídicas e sociais em 1922 no Rio de Janeiro e ao longo do processo de sua vida se deparou com duas opções de carreira, a eclesiástica e a política, mas optou pela de educador". (SAVIANI, 2011, p. 218).

O relacionamento travado com John Dewey, na Universidade de Columbia, sendo seu aluno por um ano, foi responsável pela visão que Anísio Teixeira adota em relação à crença no ser humano e que se reflete em toda sua vida de educador. Refletindo também em suas obras: tanto escritas quanto nas ações de trabalho desempenhadas à frente dos cargos políticos que ocupou. (TENÓRIO e SCHELBAUER, 2010, pp.2-3).

Essa convivência de Anísio Teixeira com John Dewey lhe proporcionou construir uma nova visão de mundo e, ao resumir a realidade brasileira, Anísio Teixeira justificou as mudanças necessárias à reversão educacional.

[...] (a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e a própria sociedade – não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas, (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade. (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução, (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver. Teixeira. (*apud* CAVALIERE, 2010, p. 253).

Embora defendesse a educação completa das potencialidades do sujeito aluno, Anísio Teixeira deixava claro a importância de respeitar cada um em sua individualidade na direção de uma formação humana, independente das histórias pessoais e de suas diferenças. Nesse sentido propôs um sistema de educação nacional e articulado à vida, concebia a escola não como uma escola somente de letras, mas de formação de hábitos de pensar, de fazer e saber conviver, assim, propôs uma educação em que a escola oferecesse às crianças,

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Para ele era necessário uma formação de cunho cognitivo, físico e estético, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações), alicerçadas em um horário integral e que contemplasse também, uma alimentação saudável. “A concepção de *Educação Integral* de Anísio Teixeira aprofundou-se na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal”. (CAVALIERE, 2010, p. 258).

Embora defensor de uma educação escolar completa, Anísio Teixeira evitou o uso da expressão *Educação Integral*. Cavaliere (2010, p. 250). Pressupõe que “talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões ‘homem integral’, ‘Estado integral’ e ‘educação integral’”.

Segundo Saviani (2011, p. 219), “Anísio Teixeira permaneceu à frente da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal até o final de 1935, quando, por conta das mudanças que se processaram [...] acabaram depois desembocando no golpe do Estado Novo, quando ele acabou tendo de se demitir”. O autor, diz ainda que passado o período da ditadura do governo Getúlio Vargas<sup>7</sup>, o educador Anísio Teixeira foi nomeado em 1947, Secretário de Estado de Educação da Bahia. (Idem).

Conforme Lima (1978), ao assumir esse cargo ele se deparou com um verdadeiro caos na instrução pública baiana, assolada pelos vaivéns das mentalidades tradicionais dos partidarismos, que incidiam sobre a escola um ensino deficiente e improvisado, circunstância que levou Anísio Teixeira a trabalhar pela reconstrução do sistema educacional baiano. Começou seu trabalho pela reorganização do Departamento de Educação e Cultura e projetara Centros Regionais de Educação que se constituiria de “[...] jardim de infância, escola elementar modelo, escola normal, escola secundária (dotada de seções de cultura geral, cultura doméstica, cultura técnico-industrial, cultura comercial) parque escolar, centro social de cultura e internatos”. (Idem, p. 148).

---

<sup>7</sup> Vargas permaneceu no governo por 15 anos, marcado por um período mais instável (de 1930 a 1937) e uma ditadura de 1937 a 1945. (Romanelli, 2003).

Nessa perspectiva, em 21 de outubro de 1950 foi inaugurado parcialmente o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), e nesse dia o educador fez o seguinte pronunciamento:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhes seus cinco anos de curso. [...]. Além disto, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização [...] técnica e industrial, difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. Teixeira (*apud* BASTOS, 2000, p. 24).

O Centro Educacional funcionava em horário integral e se dividia em escola-classe e escola-parque. Na Escola-Classe eram desenvolvidas as disciplinas do núcleo comum e as atividades socializantes, esportivas, cultura e recreação aconteciam no contraturno escolar na Escola-Parque, um demonstrativo de que Anísio concebia como importantíssimas as estruturas físicas da escola para a qualidade do ensino.

No ano de 1956, ocorreu, em Lima (Peru), uma reunião promovida pela Organização dos Estados Americanos com os ministros da educação da América Latina com o tema “Política Educacional”, lá foram discutidos os problemas do ensino primário e um ensino eficiente e adequado para todos. Assim “a assembleia decidiu, com a afirmação de princípios da ‘Declaração de Lima’, por uma *escola primária de seis anos de curso e dias letivos completos*”. (TEIXEIRA, 1957, p. 74). Anísio identificou ali o início de um movimento de emancipação pela educação.

Os ideais de Anísio foram sucessivamente sendo disseminados, tanto que na década de 1960, a fundação da cidade de Brasília trouxe consigo vários centros educacionais como escolas-classe e escolas-parques. Nesse período, Anísio Teixeira, na presidência do INEP, foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira.

Mesmo numa ambiência que se cruzavam diferentes correntes ideológicas e o tão falado “espírito revolucionário” de seus tempos, o professor, Anísio Teixeira se manteve fiel em defender uma escola pública, democrática e universal. Publicou diversos livros como: *Em marcha para a democracia (1934)*, *Educação para a democracia: uma introdução à administração escolar (1936)* e *Educação não é privilégio (1957)*. Anísio Teixeira foi afastado da vida política no período da ditadura militar iniciada em 1964. Sua proposta com os Centros

Educacionais não lograram a continuidade esperada. A concepção anisiana de *Educação Integral* ficou silenciada por 20 anos, até a chegada dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, na década de 80 que será descrita no próximo item.

### **2.3 Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs Brizolões**

Após 30 anos da experiência com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e passado o período da ditadura, o que ficou foi uma herança de mazelas em todo o país com problemas de todas as ordens, não ficando de fora o setor educacional, que se arrastava num engessado sistema de ensino tecnicista, tradicional e excludente. Após vencer as eleições no Estado do Rio, o governador Leonel Brizola nomeou Darcy Ribeiro, Secretário Estadual de Educação e Cultura, que ficou encarregado de formular toda a política educacional do Rio de Janeiro e colocá-la em execução. Darcy Ribeiro, assessorado por uma Comissão criada pelo então governador, elaborou a diretriz do primeiro Programa Especial de Educação (I PEE<sup>8</sup>, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994), que tinha como objetivo a “recuperação da escola pública colocando-a ao alcance de todas as crianças e jovens do Estado [...], consolidar um ensino público moderno bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar a todos a ler, escrever e contar no tempo devido [...]”. (RIBEIRO, 1986, p. 35).

Assim contestava, “[...] a escola pública não cresceu onde devia nem como devia. O que se obteve [...] foi uma escola de mentira, incapaz até mesmo de cumprir a tarefa elementar de alfabetizar a população”. (Idem, p. 11). Essas fragilidades reabriram o debate pela *Educação Integral* que passou a ser defendida em toda a década de 1980, quando foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), instituídos nas duas experiências do governo Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994).

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) possuíam uma característica muito diferente e bem maior do que o formato de escola da época. Embora se traduzisse em um centro especificamente educacional tinha “em sua dinâmica interna, todos os aspectos de assistência social: educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar”. (BOMENY 2009, p.114).

---

<sup>8</sup> (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). O Programa tinha como objetivo implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do estado. (MAURICIO, 2004, p.40).

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país. Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades. (BRASIL, 2009b, p. 16).

Dessa forma é possível depreendermos que Darcy Ribeiro não considerava a escola pública brasileira como pública. Para ele, era elitista e seletiva, não apropriada para a criança pobre ou de família de baixa renda, uma vez que ela exigia da criança pobre o mesmo rendimento da criança de classe abastada. Assim, Ribeiro (1986) dizia: “A criança popular urbana, que vive em condições precárias, nas favelas ou nos bairros pobres da periferia, como em tantas outras regiões do Brasil, é essencialmente diferente da criança afortunada que vive nas áreas ricas”. (Idem, 1986. p.13). Darcy Ribeiro queria uma escola que considerasse não só a dificuldade cognitiva da criança, mas o que desencadeava essa dificuldade e acrescenta: “É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário”. (Idem, p.47).

Também via que curto período de tempo oferecido pela escola era outro agravante, logo defendia que a escola para ser justa, democrática e humana, deveria funcionar em tempo integral, e lembrava que o único instrumento que a criança de classe baixa, pobre, poderia contar em seu processo de aprendizagem era a escola e o tempo que ela passava com seu professor. Pressupõe-se então que a ampliação do tempo escolar para Darcy Ribeiro era elemento determinante na formação integral. Assim ele dizia:

O tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de Estudo Dirigido, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. (Idem, 1995, p. 22)

De acordo com Maurício (2004), e pela proposta em horário integral dos CIEPs também conhecido como escola-casa, não é o mesmo de um semi-internato, justamente por ter funções estritamente pedagógicas, tanto que previa a socialização, a instrução escolar e a formação cultural como imprescindíveis ao processo de aprendizagem e não como adereço, pelo fato de a escola ser um espaço social privilegiado para a formação do cidadão. Pela

proposta do CIEP toda criança de 1ª a 4ª série deveria ter o domínio da escrita, da leitura e do cálculo, aspectos fundamentais, uma vez que, sem eles, não poderiam atuar eficazmente na sociedade letrada.

Outro princípio que embalava a proposta do CIEPs era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto, a escola tinha a função de ser ponte entre a cultura e o aluno, uma vez que se considerava que o aluno já era conhecedor de muitas coisas e sabia fazê-las o suficiente para sua sobrevivência, mas o conhecimento formalizado era exigido pela sociedade.

Para tanto o Centro conservava uma organização físico-estrutural e pedagógica para atender a essa necessidade.

*Espaço* para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O *Tempo* indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de Estudo Dirigido, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a *Capacitação do Magistério*. Ribeiro (*apud*, MAURICIO, 2004, p. 44).

Darcy Ribeiro busca recuperar o que a escola perdera no período vivido até a década de 80 e logo passa a defender uma escola com a estrutura e a dimensão dos CIEPs que representava o desmonte do autoritarismo educacional no Brasil. (BOMENY, 2009). O projeto CIEPs, enquanto escola de horário integral era considerada uma escola que estava adiante de seu tempo, uma inovação, algo singular. Logo era associada a uma escola de qualidade e, sobretudo, democrática. Ribeiro (1986, pp.41-43) dizia: “No Brasil, antes da criação dos CIEPs, nunca se fez uma escola popular de dia completo, isto é, escolas de boa qualidade e de horário integral”. Uma escola que se trabalhavam as disciplinas base do currículo e outras múltiplas atividades, dentre elas, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura na biblioteca, vídeos na sala para esse fim, e participação em eventos culturais com prioridade em atender crianças de baixa renda em consonância com a natureza do programa. Com edificação própria e em locais de maior incidência de população carente foram construídos os CIEPs.

Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco fica o

ginásio coberto, [...]. Esse ginásio é chamado de salão polivalente [...]. No terceiro bloco, de forma octogonal fica a biblioteca e sobre ela, as moradias para alunos-residentes. (RIBEIRO, 1986, p. 42).

Essa estrutura arrojada não precisou de muito tempo para que sobressaísse na imagem da cidade. Segundo Mignot (2001), os centros foram estampados em Cartões postais, carteira de vacinação infantil, *outdoors* de propagandas governamentais e anúncios de jornais e na televisão assim as belezas naturais do Rio já não eram mais as únicas a compor a paisagem. Os Centros Integrados passaram a competir com elas. Os CIEPs “foram veiculados em horário nobre nas mais diversas emissoras de televisão [...], ‘Vocês vão ver agora, em 30 segundos o que uma criança faz em 9 horas no CIEP: café da manhã, ginástica, aula, almoço, estudo dirigido, sala de leitura, banho, jantar. Já fizemos 60’” (Idem, p. 159).

Como consequência dessa divulgação, passaram a ser “atrações para o turismo e roteiros obrigatórios para visitantes estrangeiros como: François Mitterrand, Jimmy Carter, Edward Kennedy, Nelson Mandela, entre outros”. (Idem). O projeto dos CIEPs passou a ser considerados uma política pública efetiva para a restituição dos direitos da criança e do jovem aluno.

O modelo CIEPs de escola tinha uma proposta pedagógica adequada as suas finalidades e o material didático foi elaborado por professores e especialistas devidamente habilitados. O fazer pedagógico estava em consonância com a proposta que foi elaborada a partir de “[...] sete aspectos prioritários que, permeando toda a proposta, norteiam o trabalho pedagógico (a prática coletiva propiciará os elementos para o aprofundamento destes eixos)”. (RIBEIRO, 1996, p. 98).

Esses aspectos foram constituídos em:

1.Vontade política: compromisso político dos educadores propicia igualdade de oportunidades e das condições de aprendizagem do aluno.

2.Gestão e Decisão na (pela) Escola: a democratização das relações de poder no interior da escola estimula a formulação, reformulação, reflexão e debate contínuo sobre as práticas pedagógicas.

3.Cultura: integrar escola comunidade para, a partir do universo cultural dos alunos superar as diferenças sociais e educacionais.

4.Essencialização dos Conteúdos: conteúdos voltados para a realidade do aluno e que lhes permitam a apreensão e a transformação da realidade.

5.Unificação dos Conteúdos e Métodos de Ensino: o método deverá estar articulado com o conteúdo a partir do domínio destes por parte dos professores.

6.Interdisciplinaridade: a língua portuguesa será prioritária e terá o fim de ponte integradora de toda a proposta de trabalho.

7.Avaliação: não será mais mecanismo de autoritarismo que sempre foi a forma de poder do professor em reprovar o aluno por não se enquadrar no padrão da cultura formal.

Esses eixos proporcionariam aos alunos o crescimento de suas habilidades e possibilidades de participação na sociedade.

Em 1994, a meta de 500 CIEPs foi atingida, ampliando significativamente a oferta de matrículas em horário integral. Porém aos CIEPs não se pouparam críticas, várias foram as fragilidades apontadas a ele. Crítica ao populismo, a ausência de transparência dos custos, localização dos Centros, número de escolas concluídas e de alunos atendidos, sendo acusado de instrumento do populismo/clientelismo. (VELLOSO, 2004).

Naquele período, vários Estados tiveram iniciativas de criação de experiências de *Educação Integral*. Em Curitiba-PR, o Projeto de Educação Integrada em tempo integral; em São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em Porto Alegre, os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs) e no Estado do Rio de Janeiro os CIEPs também conhecidos como Brizolões, sendo este último de interesse para nosso estudo. Em 1990/91, no governo Collor de Mello pelo Projeto Minha Gente foram previstos a construção de cinco mil escolas de tempo integral, Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC. Com a saída antecipada de Collor do Governo, Itamar Franco lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao adolescente (PRONAICA), uma nova versão dos CAIC e Centro Educacional Unificado (São Paulo/SP) CEUs. (FERREIRA, 2007, p. 29).

De acordo com Ferreira (idem) e a Fundação Darcy Ribeiro, no ano de 2006 estavam em funcionamento, no Estado do Rio, 79 CIEPs que atendiam no período das 8h às 16 h., enquanto que 21 trabalhavam em tempo parcial, sem informações de outros 63. O horário ampliado não era mais realizado, fato que descaracterizou o perfil dos CIEPs.

Dezessete anos após a experiência de Darcy Ribeiro, no ano de 2007, o Ministério da Educação lançou o programa de *Educação Integral* Mais Educação.

## 2.4 Programa Mais Educação um novo dizer de *Educação Integral*

Quase 60 anos depois da primeira proposta, nos mesmos moldes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Escola Parque de Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública CIEPs de Darcy Ribeiro (1980/90), o debate pela *Educação Integral* ressurgiu, justamente quando a descrença sobre a democratização da escola pública alcança novo patamar. O debate sobre o tema foi reaberto em 2007 pelo MEC e vem crescendo concomitante ao considerável aumento nos últimos anos pela procura da Educação de tempo ampliado. Criado pela Portaria Interministerial<sup>9</sup>, em meados do segundo mandato do Governo Lula, o Programa Mais Educação foi criado com o objetivo de formar integralmente “[...] crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas”. (BRASIL, 2007, p.2).

O Programa Mais Educação, na perspectiva de revisão e reconfiguração do currículo, busca fazê-lo por meio de:

[...] apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia de proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes. (Idem, p.1).

Como previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), o Programa Mais Educação implementa as atividades escolares a fim de reduzir a evasão escolar, a reprovação e o analfabetismo através de ações pedagógicas que podem melhorar as condições de aproveitamento e rendimento do aluno. Nessa perspectiva traz em seu bojo a prevenção e o combate ao trabalho infantil, exploração sexual, e outras formas de violência às crianças e aos adolescentes e prioriza, inicialmente, o atendimento aos estudantes do ensino fundamental nas escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e estabelece como prioridade os seguintes critérios:

---

<sup>9</sup> A Portaria Interministerial número 17/2007, firmada pelos Ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME) e da Cultura (MINC) e fomentado pelos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE), como estratégia intersetorial do Governo Federal, para a indução de uma política de *Educação Integral*. (BRASIL, 2007).

Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;

Estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);

Estudantes em defasagem série/idade;

Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;

Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;

Estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (BRASIL, 2011, p.14).

Na proposta do Ministério da Educação, o Programa Mais Educação se constitui em responsabilidades que se ampliam na medida em que se fortalece a atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes e do trabalho em parceria com a comunidade local. Para tanto o Ministério da Educação estabelece um tripé determinante para a consolidação do Programa Mais Educação em *Educação Integral*, sendo eles: a) intersectorialidade, b) currículo diversificado e, c) trabalho em Rede.

A intersectorialidade se pauta pelo trabalho em corresponsabilidade entre o setor público, a escola e a comunidade em geral a partir de uma organização que se dá do global para o local/territorial. “A intersectorialidade funciona em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se. Esta é a primeira característica [...] numa estratégia de ação intersectorial, a qual Sposati (2006) chamou de princípio da convergência<sup>10</sup>”. (BRASIL, 2009a, p. 25). A intersectorialidade tem como principal função ampliar e aprimorar espaços e ações socioeducativas.

O segundo aspecto do Programa Mais Educação se volta para o conceito de *Educação Integral* que deve ser construído a partir de um currículo diversificado e articulado, que inclua as disciplinas do saber e os dez macrocampos do Programa Mais Educação que inclui: 1. Acompanhamento Pedagógico, 2. Educação Ambiental, 3. Esporte e Lazer, 4. Direitos Humanos em Educação, 5. Cultura e Artes, 6. Cultura Digital, 7. Promoção da Saúde, 8. Iniciação à Investigação das Ciências da Natureza, 9. Educação Econômica, 10. Comunicação e Uso de Mídias. Para o Ministério da Educação essa estrutura pedagógica permite que a escola

---

<sup>10</sup> Conjunto de impulsos para a ação em determinada situação, seja ela um objeto, um tema, uma necessidade, um território, um grupo, um objetivo, uma perspectiva. (...) [neste aspecto] a intersectorialidade pode trazer mais qualidade por permitir ultrapassar limites que, a princípio, ocorreria numa abordagem somente setorial. (BRASIL, 2009a, p. 25)

saia daquela organização engessada e fragmentada do currículo, na direção de uma escola dinâmica e, sobretudo, ativa. Para tanto “requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem”. (BRASIL, 2009b, p. 35). Esse *modus* de organizar a escola é considerada pelo MEC uma escola de “educação integral” e “formação integral”, no sentido de uma formação em sua completude.

Para alcançar essa formação, o MEC diz que a escola deverá voltar-se a um aluno contemporâneo. Logo fará isso se articulando com a comunidade para novas descobertas e novas aprendizagens e diz:

Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. [...] baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola. (Idem, p. 36).

Por fim chegamos ao terceiro aspecto do Programa Mais Educação, o trabalho em Rede, Rede de Saberes. O Ministério da Educação considera que há dois grupos de saberes. De um lado estão os saberes avalizados pela sociedade através da produção acadêmica, de teses e publicações que estão em livros e em enciclopédias, e os saberes comunitários, aqueles que incluem experiências e culturas, mas respondem às necessidades humanas e quase não se encontra em livros. E justifica;

A circulação de saberes e bens culturais pode ser uma operação pedagógica e política, suscetível de instaurar outras formas de organização social bem como outras visões de aprendizagem estruturadas em noções mais amplas de saberes. Queremos uma educação integral pensada a partir da ampliação da prática escolar através de uma estratégia pedagógica que surja de um eixo central constituído de um projeto de educação onde a prática escolar amplie-se em direção à comunidade. (BRASIL, 2009c, p.21).

Para Jaqueline Moll, (2012), defensora do Programa Mais Educação, é preciso baixar os muros da escola, “baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais”. (Idem, p. 142). Baixar os muros da escola é para o Programa Mais Educação ampliar os espaços educativos e a utilização de locais públicos, como praças, ginásios, museus, cinema, teatros, associações de bairro e igrejas para as atividades educativas revisa o conceito

de espaço de aprendizagem na perspectiva de ocupação da cidade como forma de apropriação do território. A cidade é um grande território educativo.

Para evitar a escola fechada em si mesma, o Ministério da Educação descreve o pensamento da arquiteta e educadora Mayumi Souza Lima:

[...] as construções (das escolas) podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso. (Pois) os seres humanos perderam não apenas a sua capacidade única de dar sentido às coisas, mas também perderam o instinto primário de todos os animais adultos de buscar o ambiente mais favorável para o desenvolvimento dos seres jovens de sua espécie. Lima (*apud*, BRASIL, 2010, p. 28).

Esse percurso histórico rememora a história de sentidos de *Educação Integral* em três importantes momentos na história da educação brasileira, que mostra que o debate sobre *Educação Integral* nasce nas décadas de 20 e 30 do século XX pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e pelo pensamento de Anísio Teixeira que cobrava do Estado uma reforma drástica na educação.

Os sentidos advindos dos debates sobre *Educação Integral* em análise recortam memoráveis que giram em torno da *qualidade educacional*, para tanto exige a ampliação da jornada escolar como fator decisivo nas relações de ensino-aprendizagem. Porém, essa discussão transpassa os sentidos de qualidade de educação, mas sentidos outros passam a significar por um discurso de justiça social e igualdade de oportunidades que tem origem nos movimentos de esquerda. Logo a proposta de reforma e/ou implementação da educação em *Educação Integral* está condicionada a elementos históricos, políticos, sociais, econômicos e ideológicos.

Sabedores desse conhecimento, faremos um estudo que nos permita observar o movimento semântico de *Educação Integral*, ou seja, sua constituição designativa no acontecimento das três propostas selecionadas. Assim, na seção seguinte, descreveremos o importante conjunto teórico que dará base para nossa investigação.

### 3. Quadro teórico

*A dupla falante/ouvinte caracteriza, simplesmente, os agentes dos fenômenos físico-fisiológicos de falar e ouvir, e não dizem respeito ao linguístico, não se incluem, portanto, no objeto da semântica.*

(Guimarães, 1987)

Nesta seção iremos descrever o lugar teórico ao qual nos inscrevemos e como nos embasamos para desenvolver este estudo, destacando os principais conceitos que constituem a Semântica do Acontecimento trazida por Eduardo Guimarães, (2002). Entretanto, para entendê-la, exige-se empreender, primeiramente, o conceito de enunciação. Assim, retomaremos as bases dos estudos enunciativos realizados pelos linguistas, Émile Benveniste e Oswald Ducrot para depois nos deslocarmos para os estudos da Semântica do Acontecimento de (2002) que edificou sua base teórica a partir dos caminhos traçados por esses estudiosos.

#### 3.1 Os estudos que compreendem a Semântica Enunciativa

Para Benveniste (2005) a linguagem está na natureza humana, e jamais, separada dela. Para ele a língua não pode ser fabricada como se fabrica uma ferramenta comum, defini-la assim seria instrumentalizá-la. Este posicionamento de Benveniste contraria a concepção da linguagem como instrumento de comunicação, como muito se pensava na perspectiva do estruturalismo.

Benveniste (idem) define o enunciado como o realizado e a enunciação como ato de produzir o enunciado e, estando no centro desse dizer o sujeito é centro de reflexão da linguagem. O linguista afirma que “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”. Sendo o falante capaz de colocar-se como sujeito na linguagem, o autor traz a subjetividade como “a marca do homem na linguagem, definida pelas formas linguísticas da subjetividade e as categorias da pessoa dos pronomes e do tempo. [...] a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’”. Essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem. (BENVENISTE, 2005, p. 286).

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas a sua expressão; e o discurso

provoca a emergência da subjetividade pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. (Idem, p.289).

No âmbito dessa subjetividade, o sujeito que, anteriormente, fora excluído por Saussure é colocado como central nos estudos da linguagem, na essência dela, *É fonte do dizer*. “O ato individual de apropriação da língua introduz, segundo Benveniste (2005, p. 84), “aquele que fala em sua fala”, assim é trazida a figura do locutor e a questão da subjetividade.

Para Guimarães (2010, p. 47), “Não se trata de um sujeito psicológico, não se trata de um sujeito pragmático, por exemplo, mas trata-se de um sujeito que tem a capacidade de apropriar-se da língua e semantizar, e fazer significar”.

Há que se considerar, também, no acontecimento enunciativo a (inter) subjetividade ou seja, a linguagem só é possibilidade na medida em que cada locutor se apresenta como *sujeito*, referindo-se a ele como *eu* naquilo que fala. “Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*”. (BENVENISTE, 2005, p. 286).

Para o autor, a subjetividade se apresenta materialmente em um enunciado por formas como (dêixis, verbo e os pronomes pessoais) que a língua empresta ao indivíduo que quer enunciar; e quando o faz transforma-se em sujeito. As marcas linguísticas que têm o poder de expressar a subjetividade são os pronomes e o verbo, integrando essas duas classes de palavras na categoria de pessoa.

Embora as categorias *eu* e *tu* sejam interdependentes, o sujeito de Benveniste ocupa uma posição de transcendência – “eu” pessoa subjetiva sobre “tu” pessoa não subjetiva – “e nessa relação de complementaridade, em que nenhum dos dois termos se concebe sem o outro, a linguagem passa a ser considerada o lugar da constituição da subjetividade”. (Idem). Nesse sentido, vemos que para Benveniste a língua é uma situação que só se concretiza no ato de enunciação, na medida em que se emprega uma relação com o mundo.

Por outro lado Oswald Ducrot (1987) apresenta um novo olhar sobre as questões do sentido na enunciação e *procura* mostrar como o enunciado apresenta no seu acontecimento a marca da pluralidade enunciativa, isto é, a presença de várias vozes na enunciação. Com ela faz uma contraposição à unicidade e centralidade do sujeito falante de Benveniste. Ducrot (idem) diz que o autor de um enunciado nunca se expressa de modo uno, mas está presente nessa manifestação a partir de outras personagens. Ou seja, considera a questão da polifonia, as várias

vozes possíveis à enunciação e à constituição dos sentidos por meio dos implícitos e das pressuposições.

Enunciação passa a ser definida por Ducrot (1987, p.168) como um “acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado. A realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dada existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois”.

Para que se compreendam os aspectos polifônicos, Ducrot (idem) distingue na enunciação o sujeito falante que se apresenta como autor empírico da experiência do locutor e do enunciador, figuras do discurso, considerando no âmbito enunciativo, estes últimos. “[...] é necessário distinguir entre estes sujeitos pelo menos dois tipos de personagens, os enunciadores e os locutores”. (p.182). O locutor seria aquele que no enunciado é tido como responsável diferente do homem real que se apropria da língua como em Benveniste.

Quanto aos enunciadores seriam as perspectivas presentes na enunciação, sem que se possa concebê-las como realidades concretas.

Segundo Karim (2012 p. 70), “A enunciação, dessa forma, ocorre no momento único de seu aparecimento, e o sentido do enunciado é uma representação, uma descrição que o enunciado traz de sua enunciação, pois para o autor é essencial”.

que a enunciação, na medida em que ela é o tema do sentido, o objeto das qualificações contidas nos sentidos, não seja vista, enquanto objeto destas qualificações, como devendo ter necessariamente uma fonte e um alvo. Quero poder dizer que a existência de uma fonte e de um alvo estão entre as qualificações que o sentido atribui (ou não) à enunciação. (DUCROT, 1987, p. 184).

Do corte saussureano, Ducrot repõe a inclusão do sujeito como figura do acontecimento presente pela enunciação e mostra como a multiplicidade de vozes pode compor um enunciado e inclui a história ainda que temporal e irrepetível. Somando-se às teorizações, Benveniste e Ducrot, ao considerarem a língua em seu funcionamento, há que se notar que a noção de acontecimentos de linguagem se diferencia. Isso permite compreender a constituição das afirmativas que veremos na Semântica do Acontecimento, formulada por Guimarães (2002). Em Benveniste, por um ato individual de apropriação da língua, o locutor constrói a enunciação e é centro no âmbito dos sentidos. Ducrot estabelece uma oposição radical, pela teoria polifônica da enunciação, por ela há um processo de descentralização do sujeito e a noção de acontecimentos se aproxima ao evento da enunciação.

O percurso descrito até aqui, apresenta os contrapontos e aproximações das duas teorias e nos leva, a dizer, que a noção de enunciação em Benveniste se difere em Ducrot em importantes pontos. Tanto em um autor quanto no outro, o conceito de enunciação é tratado segundo as teorias, concedida cronologicamente, quer dizer, de dá no tempo presente. Condição reelaborada pela Semântica do Acontecimento, teoria construída pelo semanticista Eduardo Guimarães (2002) que concebe o acontecimento como acontecimento do dizer afetado pelo dizível (outros dizeres).

Deixemos para trás a visão da centralidade do sujeito para seguirmos o percurso analítico engendrado pelo conceito de acontecimento e enunciação pensado por Guimarães (2002), dado sua importância e representatividade na contribuição teórica para os estudos enunciativos e, portanto, para este trabalho.

### **3.2 A Semântica do Acontecimento, conceitos e filiações, relações históricas, temporais e políticas.**

Embora filiado aos linguistas Émile Benveniste (Teoria da Enunciação) e Oswald Ducrot (Semântica da Enunciação), Guimarães reflete sobre a da noção de enunciação trazida por eles, quando a enunciação é definida como “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2005), bem como a definida em (DUCROT, 1987), “é o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado”. Guimarães (2002) reflete sobre a língua em funcionamento e a define como Acontecimento, afastando-se do estudo puramente estrutural da linguagem. Importante lembrar que Guimarães inclui em seus estudos aquilo que foi excluído por Saussure: a história, o sujeito e o mundo (a exterioridade). Essa inclusão lhe permite dizer que a significação é histórica e busca precisá-la em seus estudos a partir de uma semântica tomada pela posição enunciativa.

Para tanto Guimarães (2010, p.66), inicialmente relaciona a teoria da enunciação com os conceitos de discurso e interdiscurso da teoria da Análise de Discurso e diz que para os autores Pêcheux e Orlandi o discurso é considerado “efeito de sentido entre locutores” e acrescenta que “o discurso é o lugar de contato entre língua e ideologia” A partir de então constrói um conceito de enunciação como sócio-histórico e afirma que o enunciado é uma unidade discursiva, de caráter relacional, ou seja, a língua funciona na relação de um discurso com outros discursos e nessa medida considera a enunciação como “um acontecimento de linguagem perpassado pelo *interdiscurso*, que se dá como espaço de *memória*, no

acontecimento”. Um acontecimento que se dá pelo fato de que a língua funciona quando afetada pelo interdiscurso. (Idem).

A trajetória de estudos de Eduardo Guimarães, sobre enunciação, resulta na publicação do livro *Semântica do Acontecimento*, (2002) no qual conceitua a enunciação enquanto um acontecimento de linguagem que se dá pelo funcionamento da língua. Para Guimarães (2002, p.7), “a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer”. O acontecimento instaura uma temporalidade que não é cronológica, mas simbólica.

São quatro os elementos que caracterizam o acontecimento de enunciação. Os dois primeiros são a língua e o sujeito que se constitui pelo funcionamento da língua na qual se enuncia algo. O terceiro elemento é a temporalidade do acontecimento. O quarto é o real a que o dizer se expõe ao falar dele [...] Trata-se de uma materialidade histórica do real. (GUIMARÃES, 2007b, p. 204).

A temporalidade se constitui a partir de um passado e seus sentidos constituem o presente, projetando uma futuridade, ou seja: [...] “ela se configura por um presente que abre em si uma latência de futuro (uma futuridade), sem a qual não há acontecimento de linguagem, sem a qual nada é significado, pois ela, (a latência de futuro) nada há aí de projeção, de interpretável”. (GUIMARÃES, 2002, p. 12).

Partindo desse princípio é que o autor vai dizer que “o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação”. (Idem).

Conforme Karim (2012, p. 72), a história é tratada por Guimarães de modo diferente ao de Ducrot. “A *história* é determinante da significação, não se trata de uma história cronológica, mas sim de uma condição que na sua própria materialidade social historiciza”. A história é determinante no acontecimento enunciativo por trazer a ele um passado de sentidos, ou seja, à rememoração dos memoráveis de enunciados que ressignificam na temporalidade específica do acontecimento. Logo se faz importante trazermos como Guimarães conceitua acontecimento enunciativo:

Considero que algo é acontecimento enquanto diferença na sua própria ordem. O que caracteriza a diferença é que o acontecimento não é um fato *no tempo*. Ou seja, não é um fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido antes *no tempo*. O que o caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza. Ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimento instala sua própria temporalidade: essa sua diferença. [...] o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de

conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação. (GUIMARÃES, 2002, pp.11-12).

Pela definição de Guimarães, o acontecimento não se dá dentro de uma temporalidade, demarcado por uma sucessão cronológica aos fatos que se relaciona. Ela instaura, recorta uma temporalidade. A essência da temporalidade está no fato de que o presente do dizer só é executado ao ser posto em funcionamento pelo memorável. Isso faz com a temporalidade ocupe um importante lugar na constituição do acontecimento. Conforme Machado (2011, p. 32), “Pelo presente algo é enunciado, pelo passado é significado, e pelo futuro é orientado incessantemente, através da argumentação”. Em Guimarães (2002) verificamos que o acontecimento não está num presente de um antes, nem contendo sentidos de um passado e muito menos em um depois no tempo, o que propicia esta temporalidade é uma condição particular que reserva ao acontecimento a diferença necessária para chegar aos sentidos que o enunciado produz em sua atualização.

Assim como a conceituação de história e tempo, o político também compõe os estudos semânticos de Guimarães (2008, p.8). O político em Guimarães está abordado numa instância que compreende as reflexões contidas nos estudos enunciativos e afirma que “[...] enunciar é uma prática política em um sentido muito preciso”. Machado (2011, p. 32) caracteriza este enunciar como, “uma luta pelo dizer”, ou seja, o político instaura no acontecimento uma contradição, um conflito no centro do dizer. “[...] Este espaço enunciativo marca um lugar autorizando e desautorizando o dizer, a transformação, o afastamento definitivo, enfim os locutores e interlocutores deste espaço de dizer através de uma luta incessante da prática enunciativa”. (Idem).

O político é para mim não o dizer normatizado da administração, nem simplesmente a afirmação do pertencimento [...]. É a contradição que instala este conflito no centro do dizer. [...] O político é a afirmação da igualdade, do pertencimento do povo ao povo, em conflito com a divisão desigual do real, para redividi-lo, para refazê-lo incessantemente em nome do pertencimento de todos no todo. (GUIMARÃES, 2002, p. 17).

Diante destas condições inferimos que o político não está ou é algo exterior à língua, ele faz parte do seu funcionamento. “Por ser necessariamente atravessada pelo político, a língua é marcada por uma divisão, pela qual os falantes se identificam”. O falante é, então, concebido como uma figura política constituída pelos espaços de enunciação e não como indivíduo ou ser bio-psico-social que realiza o ato de falar. (ZOPPI-FONTANA, 2012, p.7).

### 3.3 Espaço e cenas de enunciação e agenciamento enunciativo

Qualquer acontecimento enunciativo produzido num espaço de enunciação se faz enquanto cena enunciativa. Encontramos em Guimarães que, “Uma cena enunciativa se caracteriza por modos específicos de acesso à palavra, dadas as relações entre figuras de enunciação e as formas linguísticas”. (GUIMARÃES, 2002, p. 23). E a materialidade do dizer só se dá porque há uma fonte do dizer. Desta forma Guimarães constitui as figuras da enunciação trazendo além do sujeito-falante, as figuras: locutor, locutor-x, enunciador, alocutário, alocutário-x e destinatário.

O *Locutor* representado com a letra L maiúscula representa a fonte do dizer, responsável pela fala. Porém, no acontecimento da enunciação há uma disparidade constitutiva entre o *Locutor* e o *locutor-x*. “Para se estar no lugar de L é necessário estar afetado pelos lugares sociais autorizados a falar, e de que modo e em que língua (enquanto falantes). Ou seja, para o Locutor se representar como origem do que enuncia, é preciso que ele não seja ele próprio, mas um lugar social de locutor”. (GUIMARÃES, 2002, p. 24).

O locutor-x (locutor com minúscula) se inscreve enquanto lugar social que representa – locutor que se caracteriza sócio historicamente. Esta disparidade na relação destas figuras em ser um e outro, recai em ocupar posições agenciadas presentes no acontecimento da enunciação constitutiva ao Locutor e locutor-x. O locutor-x representa um lugar social em que a variável x representa. Este seu dizer não parte do nada, mas por estar vinculado a uma base que sustenta seu dizer, um lugar chamado enunciador.

A categoria dos enunciadores compreende os *lugares de dizer*: *Enunciador individual*, que se assume não-coletivo, representa o dizer que está acima de todos, história. *Enunciador genérico*, representa o dizer da voz de todos, que prevê uma repetição sem autoria. Fala aquilo que todos dizem. *Enunciador coletivo se caracteriza* por ser a voz de todos como uma única voz, fala em nome dos outros. *Enunciador universal*, representa o dizer que se apresenta como válido para todos, global como é o dizer da ciência, do Estado. Estas categorias se dão pelo fato de que o Locutor é predicado por instâncias sociais especificadas por lugares de dizer. Para Guimarães (2002, p.26), “a figura do enunciador passa a ser ilusória na medida em que apresentar-se como *fora* da história, ou acima dela, são lugares próprios da história”.

Após discorrermos sobre os principais elementos da teoria enunciativa de Guimarães (2002) que conceitua e expõe seu posicionamento metodológico e analítico e que nos permite chegar à produção dos sentidos no funcionamento da linguagem, seguiremos, tratando, neste

tópico, especificamente, dos procedimentos de *reescrituração* e *articulação* além do *Domínio Semântico de Determinação* (DSD) que está em Guimarães, (2007- 2009).

### 3.4 Designação e Reescritura

A Semântica do Acontecimento faz uma releitura de designação e a apresenta de modo diferente, ou seja, Guimarães (2002, p.9), faz inicialmente uma distinção importante entre designação e palavras correlatas como nomeação, referência e denotação que, para o autor, são, muitas vezes, usadas como sinônimas. Com base nessa diferenciação, ressalta que:

*a nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome; a designação é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história. A referência será vista como a particularização de algo na e pela enunciação. (Idem).*

Dessa maneira, entendemos que o processo de designação é mais que uma simples classificação ou nomeação, apresenta-se como um recorte do mundo, de forma a construir o sentido daquilo que é nomeado. Nesse sentido, um nome vai além de uma simples denominação, ele constitui um texto carregado de historicidade e de significação.

Com base nessas considerações, a designação pode ser compreendida como espaço de constituição de sentido de um nome, que faz funcionar a referência e, nesse caso, vemos o referente como parte constitutiva da designação, que permite o recorte do memorável e a constituição do sentido do nome, no presente do acontecimento. A relação entre referência e designação nos permite olhar a constituição da designação de um nome na medida em que essa designação é constituída pelos modos específicos com que o nome vai se reescrevendo em cenas enunciativas diferentes.

Nesse sentido se faz necessária uma discussão sobre o procedimento semântico da reescritura, que, segundo Guimarães (2002, p. 28), “faz com que algo do texto seja interpretado como diferente de si”. Logo reescrever para Guimarães (idem), não significa reescrever o mesmo, mas apontar a diferenciação de sentido entre uma determinada forma e a sua reescrituração. Há que se pensar então a natureza desse “algo novo” que se apresenta a partir da reescrituração. “Sendo assim, a reescrituração permitirá que se considere o enunciado não de forma isolada, ou mesmo pela soma de elementos de um processo, mas sim enquanto lugar

de observação produtivo da palavra em relação ao texto, construindo textualidade”. (SUMAN, 2013, p. 62). Isso significa dizer que, o que caracteriza a reescrituração não é somente a relação entre os elementos contíguos, ou seja, uma mera relação interna, e sim entre os elementos reescriturados.

A reescrituração é o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito fazendo interpretar uma forma como diferente de si. Este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado. [...] e coloca em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição do sentido de um texto. Vou chamá-la de operação de predicação. Não se trata aqui de uma relação de predicação entendida como própria do enunciado, da sentença, da frase. Trata-se de uma operação pela qual, no fio do dizer, uma expressão se reporta a outra, pelos mais variados procedimentos. (GUIMARÃES, 2007, p. 84).

Assim o autor divide esses procedimentos em seis modos de reescrever e sete modos de significar. Os modos de reescrituração aparecem por: *repetição* (completa ou por redução); a exemplo, disso tem a repetição, que é um modo de reescritura muito comum no *corpus* em análise, uma vez que a palavra *Educação Integral* aparece repetida várias vezes no texto.

Por *substituição*, quando uma palavra substitui a outra por uma relação de sinonímia que se produz pelo acontecimento de enunciação. Há que se observar que a relação de sinonímia não é algo pré-estabelecido fora da enunciação. Por *elipse*, em que a palavra é suprimida por já ter sido mencionada. Por *expansão*, em que a palavra é reescriturada por um enunciado completo ou por uma expressão que expande os sentidos dela. Por *condensação*, se dá quando ocorre o contrário da expansão de modo a condensar, sintetizar o que é reescriturado. E por *definição*, quando temos um predicado articulado à palavra analisada que a define.

Em Guimarães (2007) encontramos o que ele chama modos ou procedimentos de reescrituração, ou modos de significar, que constroem sentidos de maneira distinta que ao se movimentarem na enunciação, podem produzir uma sinonímia, uma especificação, um desenvolvimento, uma generalização, uma totalização e uma enumeração.

[...] estes modos de significar a reescrituração podem se dar com variados procedimentos de reescritura. Por outro lado, estes modos específicos não são privativos de nenhum tipo geral de reescrituração. Pode-se ter especificação numa substituição ou numa condensação, por exemplo, assim como a substituição pode ser por “sinonímia”, ou por especificação e a expansão pode ser por enumeração e desenvolvimento. (Idem, p. 87).

Assim descreveremos o funcionamento da reescrituração como procedimento que organiza a textualidade e seus modos de funcionamento no acontecimento.

### 3.5 Domínio Semântico de Determinação (DSD)

Para falarmos de significação é preciso mostrar as relações que se dão entre ela e o que acontece a respeito disso, Guimarães (2007, p.77) vai dizer que “tanto a significação, quanto a sua relação com o ‘que acontece’ são construídas linguisticamente”, para isso trazemos outro importante mecanismo de análise, o Domínio Semântico de Determinação (DSD) que passaremos a descrever.

O Domínio Semântico de Determinação (DSD). Constitui-se das relações de determinação para se chegar ao sentido de uma palavra é preciso estabelecer seu Domínio Semântico de Determinação que se caracteriza a partir de uma relação entre “determinante” e “determinado” que se constrói no acontecimento da enunciação. A significação daquilo que é externo à língua acontece pelas relações internas a ela, relações de linguagem histórica e socialmente determinadas.

O DSD, enquanto um mapa das relações semânticas percorridas ao longo do texto significa a possibilidade de estabelecer as relações que se configuram entre uma determinada expressão, e outras palavras pertencentes a determinado(s) texto(s). Assim observaremos como essa palavra é significada nestas relações, a partir do funcionamento do memorável que se apresenta enquanto um passado e que se projeta para um futuro e o presente, todos configurados no acontecimento, fazendo recortar e atualizar a história de sentidos da palavra. (GUIMARÃES, 2002).

O domínio semântico de determinação (DSD) é uma análise de uma palavra. Ela representa uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no corpus especificado [...]. Deste modo, não consideramos de antemão nenhuma realidade a que as palavras se reportam. Ao contrário, podemos dizer que o processo de referência através de uma palavra, que aparece como algo neutro, como um modo de indicar algo pela expressão linguística, na verdade significa o que o DSD desta palavra no seu texto (ou textos) significa. (Idem, 2007, p. 81).

Para representar o DSD, Guimarães (2007) utiliza os seguintes sinais:  $\top$ ,  $\perp$ ,  $\vdash$ ,  $\dashv$ , que significam “determina” em qualquer uma das direções, pois é um traço que significa uma

relação sinonímica, já o traço contínuo \_\_\_\_\_ que divide o DSD indica uma relação antonímica, ou seja, sentidos que funcionam em oposição a ele.

#### 4. Constituição do material de análise e apresentação do *Corpus*

Para chegarmos ao funcionamento semântico-enunciativo dos sentidos de *Educação Integral*, tomamos como *corpus* duas importantes obras na história da educação brasileira. A primeira traz a proposta de *Educação Integral* de Anísio Teixeira (1957) que consta no livro *Educação não é privilégio*. Esta obra publicada ao longo da década de 1950 está dividida em duas partes. A primeira parte tem o mesmo título do livro e a segunda parte é intitulada “A Escola Pública, Universal e Gratuita”. Obra que fora escrita quando Anísio colocou em prática sua proposta de *Educação Integral* pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) no Estado da Bahia.

A segunda obra, *O livro dos CIEPs* de Darcy Ribeiro (1986) versão original foi escrito em (1986) num período de pós-ditadura, ou seja, na passagem da ditadura à democracia estável, nele Darcy Ribeiro descreve a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS, localizados no Estado do Rio de Janeiro.

A terceira parte de nosso *corpus* é a trilogia Mais Educação composta pelos cadernos “Gestão Intersetorial no Território”, “Educação Integral” e “Rede de Saberes Mais Educação” que orientam a implantação e o desenvolvimento da proposta do Programa Mais Educação que está sendo implantado nas escolas públicas brasileiras.

As obras de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram escolhidas em função da representatividade que têm do ponto de vista historiográfico e do pensamento social, e referência na história educacional brasileira. Embora tenham sido publicadas em períodos diferentes, tanto uma quanto a outra vêm contribuindo significativamente como modelo para as diversas experiências no campo educativo. Quanto ao terceiro material, foi escolhido por ser um material representativo, ilustrado por imagens que somadas às palavras significam e direcionam para um conceito contemporâneo de educação. Nesse sentido, optamos por analisar as capas e a apresentação dos três cadernos que traz, de modo condensado todo o conteúdo da proposta do MEC.

Como já dito, e como semanticistas, ao tratar da significação pretendemos seguir a recomendação que está em (GUIMARÃES, 2007), quando ele diz que a significação linguística sempre “[...] se ‘reporta’ a, ‘se relaciona a’, ‘diz de’ alguma coisa”. (Idem, p. 77). Além do conjunto de textos que compõe nosso *corpus*, “[...] não são documentos que ilustram idéias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras.

Nem tampouco nos atemos aos seus aspectos formais cuja repetição é garantida pelas regras da língua [...]”. (ORLANDI,1999, p. 36).

Por serem materiais escritos em momentos e acontecimentos diferentes, utilizaremos a noção de recorte é descrita por Guimarães (2011, p. 44) como “[...] um fragmento do acontecimento da enunciação. [...] formas linguísticas que aparecem como correlacionados em virtude de terem uma mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na sequência”. Quer dizer, o *recorte* é tido como um fragmento do acontecimento da enunciação, independente de sua linearidade sequencial, mas sim de analisar suas formas linguísticas a partir de qualquer entrada no texto.

[...] a interpretação é uma atribuição de sentido que o analista faz aos enunciados e ao texto levando em conta a relação de integração que constitui o texto e sua relação com a exterioridade (engajamento do falante enquanto autor), levando-se em conta a relação de enunciado e enunciação. (Idem, p. 33).

Compreendemos, também, que os documentos selecionados para o *corpus*, no sentido dado por Guimarães (2002), é um acontecimento enunciativo. A Semântica do Acontecimento, ao fazer intervir certa noção de acontecimento na enunciação, possibilita dar outra dimensão aos sentidos na linguagem. Nesta teoria, considera-se que a constituição dos sentidos se dá a partir da linguagem e a relação desta com os sujeitos, com a historicidade, o real, o social e o político.

O objeto definido para este estudo são os sentidos do ensino em jornada escolar de dia inteiro, *Educação Integral* que se traduz em um lugar de formação completa e que a partir do seu funcionamento semântico-enunciativo passa a significar algo do real.

Como já definido, tomaremos três propostas de períodos distintos da história do Brasil, com o objetivo de observar o que significa esse acontecimento enunciativo nos diferentes momentos de desenvolvimento delas.

Passamos a apresentar essas propostas:

1ª Proposta – aconteceu num clima de otimismo no Brasil do pós-II Guerra Mundial no que diz respeito aos rumos do país. Com o fim do Estado Novo (1937-1945) e a promulgação, em 1946, de uma nova Constituição, liberdades individuais que até então inexistiam ou havia sido cerceadas passam a ser garantidas, como a realização de eleições e a livre e pública manifestação de ideias. Naquele contexto (década de 1950 do século XX) a

produção intelectual vai ser perpassada pela discussão de um projeto para o país em que são temas centrais (nação, democracia e desenvolvimento), e, conseqüentemente, a educação, que era compreendida como instrumento de acesso a bens de sociabilidade e ascensão econômica, com vistas à instituição plena da democracia.

2ª Proposta – aconteceu na década de 1980, período que coincidiu com a abertura democrática pela eleição de 1982, quando dez governadores<sup>11</sup> de oposição ao então governo federal foram eleitos. Esses governadores partiram da ideia de que democratizar o acesso à escola pública promoveria a qualidade do ensino e conseqüentemente se mudaria o quadro crítico de evasão e repetência instalado. (CUNHA, 2005). Além de coincidir mais a frente com a elaboração da Constituição Federal de 1988 que trazia no Art. 205, os dizeres de *Educação Integral* até ser incorporado pelas políticas nacionais de educação em meados dos anos 90 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996).

3ª Proposta – O debate de *Educação Integral* do Ministério da Educação foi retomado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, via Programa Mais Educação, uma proposta vinculada ao espírito da escola republicana (que corresponde a uma educação pública, laica, obrigatória, gratuita e com qualidade para todos). A proposta do Ministério da Educação nasce a partir de um contexto de populismo emergente, centrado no discurso da implantação do “desenvolvimento econômico e social”, em que a educação aparece como mola propulsora desse desenvolvimento e instrumento de diminuição das desigualdades sociais. Uma nova versão desenvolvimentista que tentou conciliar, de forma ambígua, os interesses dos empresários e as reivindicações dos movimentos sociais, oscilando entre as duas opções. O Programa de *Educação Integral*, Mais Educação é mais uma das ações estatais imediatas como os “Programas Bolsa Família” e “Minha Casa, Minha Vida”.

Em relação à escolha dos recortes, primeiramente fomos em busca de localizar neles a expressão *Educação Integral*, mas não foi encontrada nas duas primeiras propostas. O livro *Educação não é privilégio* é um espaço em que o locutor faz um relato das condições gerais da escola vigente e vai apontando os diferentes problemas da educação quando propõe possíveis alternativas de superação, dentre essas alternativa traz a ampliação do tempo escolar como vital. Assim trabalhamos com quatro recortes que focam esse tempo e que acreditamos que neles estará significada a escola de tempo integral.

Quanto à escolha dos recortes da segunda proposta caminha nessa mesma direção, ou seja, *O livro dos CIEPs* se organiza muito mais em torno da questão político-administrativo do

---

<sup>11</sup> Governadores do Acre, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo (CUNHA, 2001).

que dos conceitos de *Educação Integral*, assim tomamos quatro recortes que trazem o tempo de escola como referencial.

Já os recortes da terceira proposta foram escolhidos por trazerem repetidas vezes a expressão *Educação Integral*, a começar pelos títulos e imagens, principalmente as mandalas<sup>12</sup> que estão representadas nas capas da trilogia. Assim optamos por trabalhar os sentidos que a linguagem verbal e não verbal constroem juntas para significar *Educação Integral* e Programa Mais Educação. Essas duas linguagens trazem um valor semântico fundamental para nossas análises por sistematizar todo o conteúdo dos cadernos.

Para tanto selecionamos as capas dos três cadernos e a apresentação do Caderno (1), pois ela é a mesma para os três cadernos.

Assim a Seção abaixo irá tratar do DSD da expressão *Educação Integral*, que mostra suas definições e suas sinonímias (as reescrituras).

---

<sup>12</sup> Símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Presente em civilizações distintas como a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, azteca, européia e aborígine de vários continentes, as mandalas têm um importante papel na formação do imaginário humano. (BRASIL, 2009c, p. 23)

## 5. Os sentidos de *Educação Integral*

*[...] é preciso considerar que as palavras carregam consigo, no momento em que se põem em um enunciado, a memória das suas enunciações anteriores, não como virtualidade ou abstração, mas como parte da temporalização do acontecimento.*

(Sheila Elias de Oliveira)

Ao considerarmos uma palavra no interior de um enunciado ou texto, é preciso considerar também que ela pode sempre ter outros sentidos, pois os sentidos se dividem e estão em constantes conflitos, podendo projetar uma diversidade de interpretações. Isso porque conforme Guimarães (2011, p.84), “[...], o conceito que ela recobre é construído historicamente” e é com base nessa construção histórica que nos apoiaremos para chegar às respostas das seguintes perguntas: quais as designações de *Educação Integral*? Como os sentidos de *Educação Integral* são acrescentados ou apagados em cada proposta? Para tanto haveremos que sair da evidência, adotar uma posição que considera os estudos da significação para além da linearidade e literalidade, tendo que as possibilidades de interpretação supera a língua enquanto estrutura e que os sentidos não são fixos.

Os sentidos de *Educação Integral* a serem tratados nesta Seção serão considerados pelo modo como eles se constituem no acontecimento da enunciação por passarem por uma divisão politicamente instaurada no acontecimento em que são tomados, além de considerarmos a cena enunciativa na qual as figuras enunciativas são agenciadas.

As leituras e estudos feitos até aqui mostram que as décadas de 50 e 80 do século XX foram marcadas intensamente pelos ideais de educação em tempo integral, na perspectiva da formação integral. Mas não foram sustentáveis e nem mantidas ora por forças contrárias como a ditadura militar ora pelo golpe do Estado Novo ou por contrários e partidários ideais. Dado este recorte no tempo, há que se considerar assim, uma memória, um passado e, sobretudo um presente e um futuro que se instalam a partir do momento de suas escrituras.

Temos interesse em ver a relação que *Educação Integral* estabelece com aquilo do que fala e a partir daí verificar como funciona, ao produzir determinados sentidos, contradições, apagamentos e as significações construídas que levam a sua designação. Conforme Machado (2011, p. 111), “[...] analisar a designação é trabalhar no campo da possibilidade de sentido, da deriva dos sentidos, da sua desestabilização que ocorre por conta do litígio entre os sentidos”.

Esse processo se traduz na disputa pelo lugar “estabilizado” do dizer e de significar. Sem deixar de levar em conta o lugar do qual o Locutor enuncia, considerando dentre as figuras enunciativas, os lugares sociais de dizer que envolvem falantes e línguas.

Assim passaremos a analisar as significações de *Educação Integral* nos DSDs, que constituirão o percurso da história dos sentidos dessa expressão, para chegarmos às respostas de nossas perguntas.

## 5.1 O DSD de *Educação Integral* em Anísio Teixeira

Para verificar neste primeiro texto como *Educação Integral* é significada, trazemos quatro recortes do livro em análise, os quais descrevem o que Anísio Teixeira, enquanto educador e político propunha ao sistema educacional. Os recortes foram escolhidos pelos sentidos relacionados à *Educação Integral* ou às que a reescrevem ou a ela se reportam.

Vejamos como a ideia de *Educação Integral* funciona na primeira proposta.

### (1a)

Em todo o país, apenas 8 a 10% dos alunos chegam à quarta série primária. Com a matrícula em muito superior à sua capacidade, a *escola* se divide *em turnos*, oferecendo ao aluno *meio dia escolar* e, em muitos casos, *um terço de dia* escolar, com a conseqüente *redução do programa*. Com o programa assim reduzido pela angústia de tempo, sofre ainda *a escola* uma administração *centralizada e rígida*, que lhe dificulta a adaptação a condições cada vez mais difíceis de funcionamento. (TEIXEIRA, 1957, p. 46).

### (1b)

Por isto mesmo, *não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática [...]*. (Idem, p. 50).

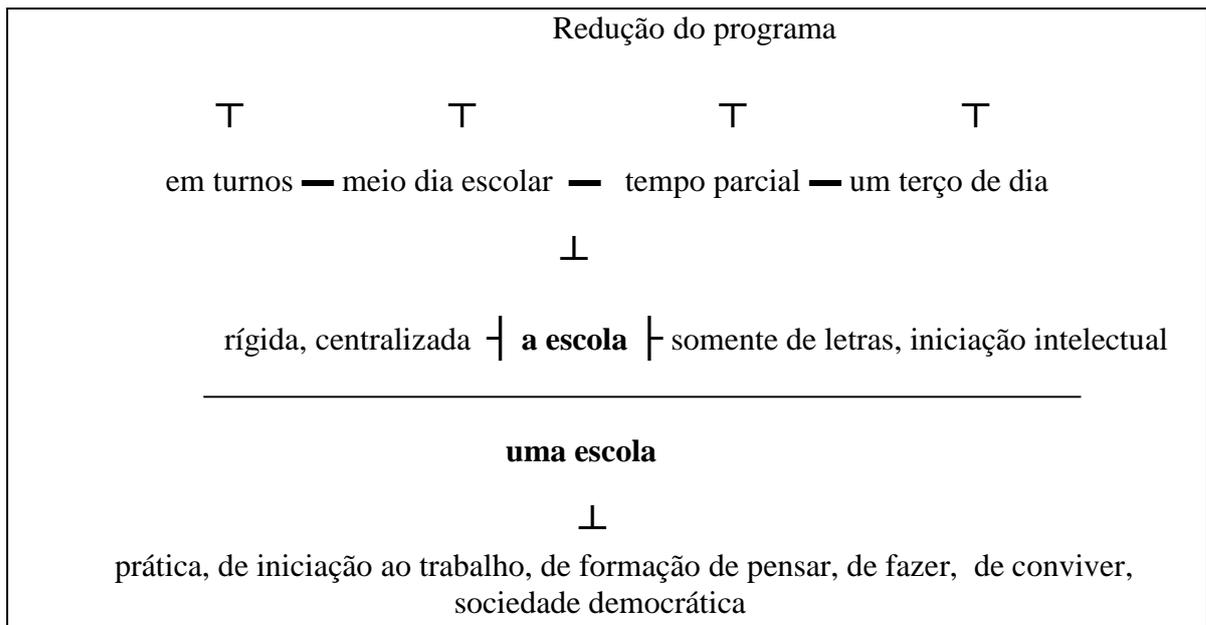
O recorte acima descreve duas escolas, uma definida em *a escola* e outra indefinida em *uma escola*. Na enunciação de *a escola* de (1a) verifica-se uma articulação por coordenação, quando o locutor relaciona elementos no enunciado pela sequência *em turnos, meio dia escolar, um terço de dia escolar, redução do programa*, que permite estabelecer à cena enunciativa uma verdade quando a ela se atribui a condição de *centralizada e rígida*. Assim podemos dizer que, nessa relação, esses elementos determinam *a escola*, ou seja, o modelo da escola existente.

Seguindo pela textualidade de nosso recorte, verificamos em (1b) outras atribuições que intensificam os sentidos de *a escola* quando ela vem reescriturada por especificação em:

*não se pode ser uma escola de tempo parcial nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual.* Observamos aqui, a princípio, que a organização repetitiva em torno dos elementos *não* e *nem* intensificam os sentidos de recusa, negação ao sistema de ensino da época e traz para o presente do acontecimento uma escola que necessita ser transformada. Com isso, o modelo de escola existente é contraposta e nula quando se configura posteriormente a outra escola que é trazida no enunciado pela conjunção adversativa, *mas* em, *mas prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de conviver e participar.* Portanto, entre ambas é estabelecida uma relação antonímica.

Vejamos como o DSD é caracterizado nesse caso:

### DSD1



(Onde se lê: *redução do programa* está determinado pelos elementos sinónimos *em turnos, meio dia escolar, tempo parcial* e *um terço de dia* que determinam *a escola* que está determinada por *somente de letras, iniciação intelectual, rígida* e *centralizada*, que por sua vez estabelece uma relação antonímica com *uma escola*, que determina *prática, de iniciação ao trabalho, de formação de pensar, de fazer de conviver, sociedade democrática*).

### (2)

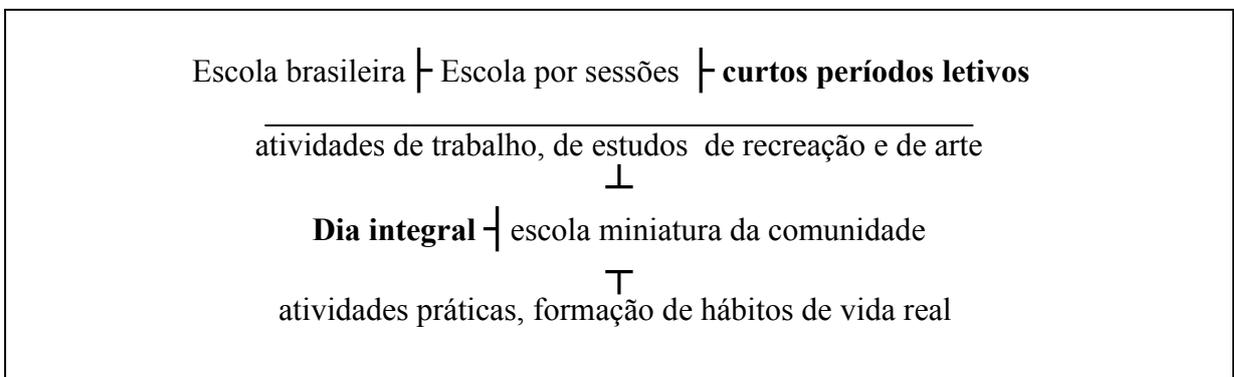
Não se pode conseguir essa formação em uma *escola por sessões*, com os *curtos períodos letivos* que hoje tem a *escola brasileira*. Precisamos *restituir-lhe o dia integral*, [...] *com atividades práticas*, [...] *amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real*, organizando a *escola como miniatura da comunidade*, com toda a gama de suas *atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte*. (Idem, p. 50).

Em (2) encontramos uma relação intertextual, quando o locutor retoma o conceito de formação e escola de turnos que está em (1a/b), *Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões*, com os *curtos períodos letivos* que são reescriturados por totalização por *a escola brasileira*. Sob o ponto de vista argumentativo se percebe um posicionamento incisivo do locutor que passa a significar que a escola que se tem é a de tempo parcial, escola que não cabe mais à nova perspectiva de ensino. Tanto que há uma correspondente relação entre, *dia integral* trazido no enunciado acima sob a reescritura por enumeração em *atividades práticas, amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real*, [...].

Observamos que o dizer, *precisamos restituir-lhe o dia integral*, constituído pelo pronome oblíquo *lhe* reescreve de modo anafórico *escola* enquanto que o elemento *lhe* é determinado pela predicação *o dia integral*. Esta predicação determina *escola* e produz sentidos que aproxima *escola* e *dia integral*, logo temos a constituição enunciativa de uma de *escola de dia integral*.

Podemos dizer, também, que (2) se constitui por um processo metafórico. Guimarães (2011, p. 363) traz no texto, “Uma hipótese sobre a metáfora”, que a metáfora “se constitui pela fusão de uma reescrituração por substituição sinonímica produzida pela sobreposição de enunciadores diferentes na cena enunciativa”, ou seja, *escola como miniatura da comunidade*, reescritura por substituição sinonímica *escola*, que instaura no acontecimento enunciativo uma ampliação aos sentidos de escola, que, organizada nos moldes de uma comunidade será determinante no processo de formação, que supera, evidentemente, os sentidos da escola de organização comum. Esta organização peculiar e em tempo integral é condição *Sine qua non* para uma formação que corresponda à formação completa.

## DSD2



(Onde se lê: *Escola brasileira* é determinada por *Escola por sessões* que é determinada por *curtos períodos letivos* que estabelece uma antonímia com *dia integral* que determina *escola miniatura da comunidade* que está

determinada por *atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte e determinada por atividades práticas, formação de hábitos de vida real*).

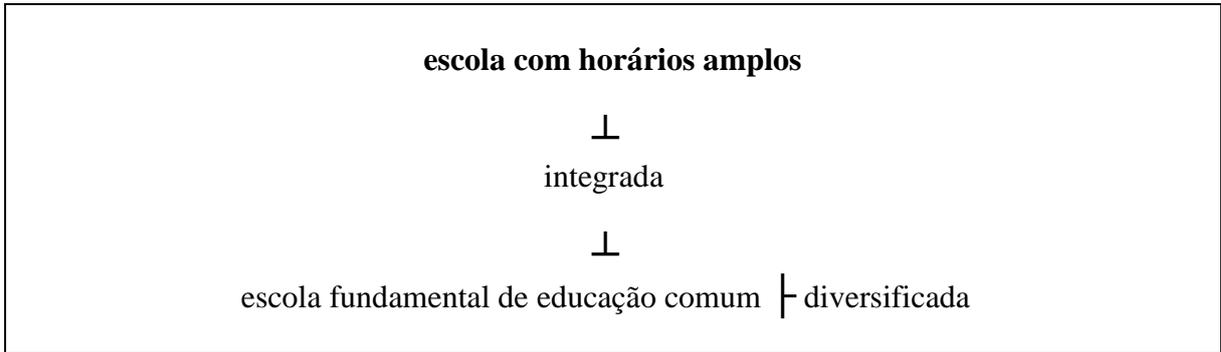
(3)

Tal *escola, com horários amplos, integrada*, [...] será a *escola fundamental de educação comum* do brasileiro, regionalmente *diversificada*, comum não pela uniformidade, mas pela sua equivalência cultural. Salientamos, entretanto, que, *entre nós*, a despeito dessa evolução do conhecimento e das sociedades, as resistências aristocráticas da nossa história *não permitiram que a escola pública de educação comum jamais se caracterizasse integralmente*. (pp. 51-69).

No recorte supracitado verificamos que os sentidos de *escola miniatura da comunidade* do enunciado (2) se traduz em um novo argumento importante para o funcionamento da nova escola que são retomados em (3) por uma relação sinonímica e determinante quando *escola com horários amplos*, é sequenciada por *integrada*, uma predicação que leva escola a ser reescriturada por especificação por *escola fundamental de educação comum*, reescriturada por substituição por *diversificada*.

*Escola pública de educação comum* passa a ser reescriturada por repetição em: *entre nós, não permitiram que a escola pública de educação comum, jamais se caracterizasse integralmente*, além de identificarmos nesses dizeres um Locutor que diz do lugar social de dizer do educador, ou seja, temos a representação de um locutor-educador que fala assimilando o lugar de um enunciador coletivo que se traduz na comunhão de sentimentos em *entre nós* e pelo o adverbio de intensidade, *jamais*. Nessa construção identificamos o sentido de uma verdade que se constata pela omissão dos que governam. Segundo Karim (2012, p. 55), “[...] a significação de uma palavra ou expressão só se valida se as condições nas quais ela foi dita se confirmem (correspondam) como verdadeiras” e para o presente do acontecimento fica constado tal fato pelo memorável de descaso dos governos com a educação.

## DSD3



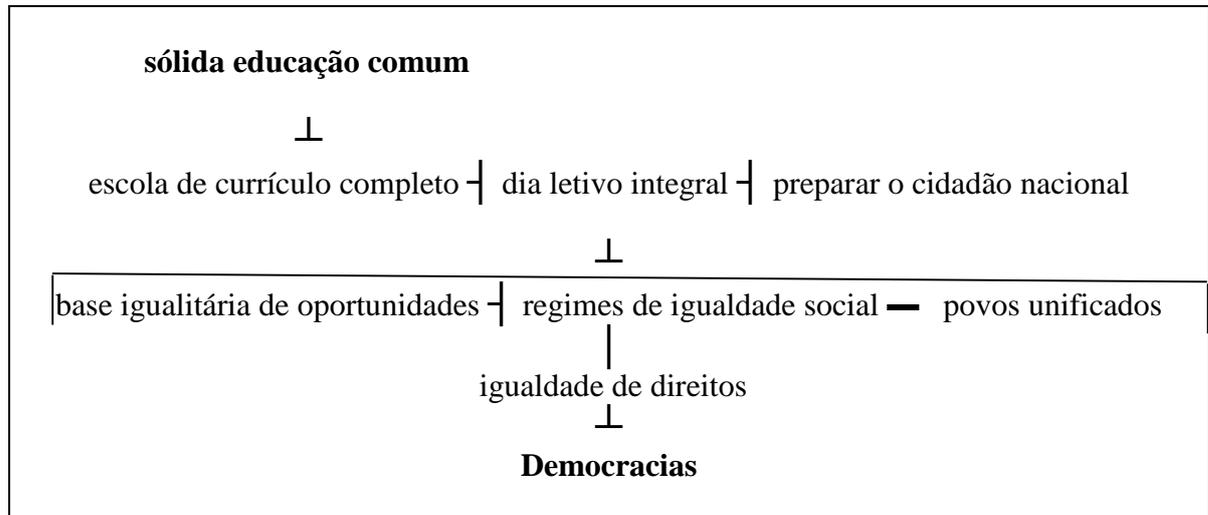
(Onde se lê: *escola com horários amplos* determina *integrada* que determina *escola fundamental de educação comum* que é determinada por *diversificada*).

## (4)

As *democracias*, porém, sendo *regimes de igualdade social* e *povos unificados*, isto é, com *igualdade de direitos individuais* [...], não podem prescindir de uma *sólida educação comum*, a ser dada na *escola primária, de currículo completo e dia letivo integral*, destinada a *preparar o cidadão nacional* [...], além disto, estabelecer a *base igualitária de oportunidades*. (1957, pp. 124-126).

Ao adentrarmos a análise desse recorte, o vemos como resultado de uma construção enunciativa sobre escola democrática para a construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido constrói-se um percurso de significação da democracia em torno do caráter do tempo, o que leva a escola democrática a significar pela via do tempo ampliado, só assim fará jus ao sentido exclusivista de modelo de ensino para o desenvolvimento humano, individual e social. Para tanto *democracias* é trazido ao acontecimento enunciativo reescriturada pelo procedimento enumerativo em 1. *Regimes de igualdade social*, 2) *povos unificados*, 3) *igualdade de direitos individuais* [...]. Essas definições cria uma unidade de sentido, acentuando que a escola integral determinava a sustentabilidade do regime democrático que na época, se institucionalizava. Assim, *regimes de igualdade social*, *povos unificados* e *igualdade de direitos individuais* determinam *democracias* por uma escola de *sólida educação comum* que vem reescriturada no recorte por especificação por *escola primária, de currículo completo e dia letivo integral*, expressões que atuam enquanto metonímia em relação à *educação comum*, reescrevendo-a, o que permite dizer que entre elas há uma igualdade de sentidos.

## DSD 4



(**Onde se lê:** *sólida educação comum* determina *escola de currículo completo* que determina *dia letivo integral* que determina *preparar o cidadão nacional* que determina *base igualitária de oportunidades* que por sua vez determina *regimes de igualdade social* que estabelece uma relação sinonímica com *povos unificados* que estabelece uma relação sinonímica com *igualdade de direitos* que determina *Democracias*).

### Algumas considerações

Após o estabelecimento dos DSDs (1, 2, 3, 4) encontramos ocorrências repetidas de elementos que fazem a escola de tempo parcial, significar escola insuficiente e desprovida da capacidade de ofertar uma formação completa. Como mostra o DSD1 embora o locutor não utilize a expressão *Educação Integral* trouxe elementos que funcionam em oposição a ela pela negativa ao tempo de escola reduzido que se verifica em (*escola de turnos, meio dia escolar, um terço de dia, redução do programa escolar, angústia do tempo, tempo parcial, curtos período letivos e escola por sessões*). Isso recorta o memorável de 1920 que ampliou o número de atendimento, mas reduziu a carga horária e o conteúdo do ensino a um mínimo<sup>13</sup>, decisão que para a história da educação se traduziu em um irreversível prejuízo à escola brasileira, podemos dizer então que esta temporalidade própria do presente do acontecimento que se representa pelo real do sistema de ensino passa a designar a escola de tempo integral como apropriada à formação que se pretendia naquela época.

<sup>13</sup> A primeira grande reforma estadual do ensino [...], elaborada por Sampaio Dória, [...]. Suas principais medidas visavam ao crescimento rápido do número de alfabetizados no estado. Para isso, propôs a redução do ensino primário de quatro para dois anos. [...]. Quanto à jornada escolar, esta foi reduzida de quatro ou cinco horas para a metade disso. A solução da redução do tempo foi tecnicamente justificada com base na melhor qualidade do trabalho desenvolvido em tempo compacto e turmas seriadas. (CAVALIERE, 2010, p.252).

Assim a escola de tempo integral passa a significar pelas ênfases de formação: (*escola, prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de conviver, recreação e arte*). À proporção que a ideia de escola integral vai contrariando a escola de tempo parcial, os sentidos desta última são apagados para fazer significar a primeira. Assim funciona a Educação *Integral* nesses primeiros recortes, ou seja, os dizeres contrários funcionam dissociados dos sentidos verificados em formação integral como formação das diversas dimensões humanas.

O DSD1 mostra ainda que *a escola brasileira é parcial e com o programa escolar reduzido*, tudo nela se reduz, é uma *escola somente de letras*. É um sistema que funciona em parcelamento, descontínua, logo esta escola seria uma escola tradicional, incapaz de uma *formação prática, uma formação para o trabalho, para a formação de hábitos, de pensar, de fazer e de conviver*, requisitos que para o locutor-educador estão diretamente relacionados à construção, à manutenção e à estabilidade do regime democrático que se instituíra.

Em DSD2 esta *escola* de programas reduzidos aparece na cena enunciativa de escola a ser transformada, revolucionada em todos os seus aspectos, mas o aspecto ampliação do tempo se torna evidente por ser determinante na ampliação de toda atuação pedagógica. A ampliação do tempo atribui valores à escola e mobiliza para outras mudanças, logo visa uma formação completa que funciona em (*escola com horários amplos, integrada, tempo ampliado e dia integral*) e assim poderá ser uma miniatura da comunidade.

Em DSD3 é apresentada uma escola que, por funcionar pelo seu horário amplo de atendimento se *integra* no espaço de convivência e funciona pelos sentidos de escola democrática, ou seja, *integrada* será de todos e para todos, portanto universal e comum. Funciona ainda pela via dos (*regimes de igualdade social, povos unificados, igualdade de direitos individuais*) esta escola significa em contraposição à escola que funciona de modo *rígido* pelo cenário temporal e *centralizada* pelo cenário organizacional.

O último DSD apontou que somente uma sólida *educação comum de currículo* e de *dia completo* seria capaz de formar cidadãos completos, ou seja, na primeira proposta há uma crítica ao sistema educacional da época e argumenta pela instituição de uma escola “pública”, “universal” e “comum” para a formação “comum” (que se liga ao trabalho, à prática e à ciência para essa prática), educação como qualificadora para o alcance do trabalho, da liberdade, da cultura, do progresso das ciências, da tecnologia e atribui à escola uma conquista das sociedades modernas.

Os sentidos que se obtém por esta cena enunciativa apontam para uma visão progressista de escola que simbolicamente significava um instrumento próprio que encurtava o

tempo daquilo que impedia o desenvolvimento democrático que o Brasil precisava e que libertasse as classes trabalhadoras da condição de servidão. No entanto não poderia ser uma educação qualquer, nem organizada aleatoriamente ou sob um comando verticalizado e vigiado, mas que fosse gratuita, integral e de acesso a todos (universal).

Além dos sentidos de *Educação Integral* verificados pelos DSDs, vimos que eles se constituem, também, pelos sentidos dos elementos, aluno, escola e comunidade, conforme descritos no quadro abaixo.

### Quadro 1

<b>Aluno</b>	Precisa ser preparado intelectualmente, preparado para o trabalho e para conviver em uma sociedade democrática.
<b>Escola</b>	É miniatura da comunidade; é universal e comum é protagonista educacional; o espaço físico é determinante.
<b>Comunidade</b>	Incentivadora.
<b>Educação Integral</b>	Desenvolvimento da inteligência e associação entre trabalho manual e intelectual.

Verificamos também que os sentidos de *Educação Integral* significam no acontecimento enunciativo pelas reescrituras em “Dia integral”, “Dias letivos completos”; “Dia letivo integral”; “Dia completo”; “Horários amplos”, e pelo contexto sócio-político do acontecimento que se configura simbolicamente e historicamente na relação que estabelece com o ideário do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Logo é significada e constatada pelo acontecimento de linguagem e funciona pelo memorável escolanovista que intensifica a representatividade da *escola de dia completo* e de *tempo integral* e atua nas relações de determinação das formas linguísticas que constrói a designação de *Educação Integral* da proposta analisada.

## 5.2 O DSD de *Educação Integral* em Darcy Ribeiro

O “livro dos CIEPs”, publicado em 1986, descreve o primeiro Programa Especial de Educação (I PEE) do Estado do Rio de Janeiro e divulga o Programa de forma partidária e técnica da educação pública. A obra analisada caracteriza-se fortemente pelo ideal de escola pública de horário integral e tornou-se leitura indispensável sobre o tema, exercendo grande influência no presente de sua escrita e também para estudos posteriores. Darcy Ribeiro propõe um currículo comprometido ideologicamente com a transformação social, a partir de uma escola de horário integral, porém diz sê-la diferente de semi-internato, por preservar características estritamente pedagógicas. Nota-se pelos dizeres do locutor uma insatisfação com o sistema escolar dispensado à população, atribuindo como identidade brasileira, a incapacidade de educá-la. O autor defende uma educação de qualidade para todos, tendo plenas convicções do seu papel socializador, e de formação cultural, como parte essencial do processo de formação do cidadão.

Para chegarmos à designação de *Educação Integral* na segunda proposta selecionamos quatro recortes que serão importantes para este trabalho.

Vejamos como *Educação Integral* funciona aqui.

### (1)

Tamanho *fracasso educacional* não se explica, obviamente, pela falta de escolas – elas aí estão numerosíssimas – nem por falta de escolaridade, uma vez que estão repletas de alunos [...] Muitos fatores contribuem para este *fracasso*, [...], não reside em nenhuma prática pedagógica. [...] *nosso baixo rendimento escolar reside na exiguidade do tempo de atendimento* que damos à criança. (1986, p.13).

Iniciamos a segunda parte de nossas análises, verificamos que o sintagma nominal *fracasso educacional* é reescriturado por repetição por redução em *fracasso* que é reescriturado por substituição sinonímica por *nosso baixo rendimento escolar*. Quanto ao enunciado, *reside na exiguidade do tempo de atendimento* verifica-se uma construção específica que atribui ao âmbito enunciativo, uma relação que caracteriza o pouco tempo como causa desse fracasso que passa a significar um agravante exclusivo, atuando na história dos sentidos de escola improdutiva. Figura-se de modo interessante nesse recorte, a representação de um locutor-gestor que assimila a figura de um enunciador coletivo pelas marcas da primeira pessoa, *nosso* e *damos*, esse modo de dizer representa toda a coletividade dos gestores e, de certo modo, se

aproxima dos alocutários, trazendo para à cena enunciativa a necessidade de ampliar o tempo de escola em detrimento de qualificá-la.

Diante dessas observações apresentamos o seguinte DSD:

### DSD1

Fracasso educacional — baixo rendimento escolar

⊥

**Exiguidade do tempo de atendimento**

(Onde se lê: *Fracasso educacional* estabelece uma relação sinonímica com *baixo rendimento escolar* que é determinado por *exiguidade do tempo de atendimento*).

No Recorte (2) é apresentada uma escola que pelo tempo ampliado poderia superar o que normalmente a exiguidade do tempo deixava como prejuízo.

#### (2)

A eleição de Leonel Brizola para governo do Rio de Janeiro ensejou o *primeiro programa sério de reforma do sistema escolar público de 1º grau*. Existiram tentativas anteriores, é certo, mas não passaram de meros ensaios de breve duração [...]. A primeira dessas metas é *expandir a rede pública* com o objetivo de *extinguir o terceiro turno*, garantindo pelo menos 5 horas de aula a todas as crianças [...], e instituir progressivamente *uma nova rede de escola de dia completo* — os *Centros Integrados de Educação Pública CIEPs* que o povo passou a chamar de *Brizolões*. [...] estão sendo implantados nas áreas de maior densidade e de maior pobreza. (1986, pp.16-17).

Notamos que na cena enunciativa acima, há um Locutor que se divide entre porta-voz do governo do Estado e locutor-secretário que destaca no acontecimento enunciativo, o programa educacional de Brizola como *primeiro programa sério de reforma do sistema escolar público*, esta afirmativa qualifica e faz sobressair a ação do governo por uma valoração peculiar que se configura ao desconsiderar outras experiências de tempo integral, esses sentidos podem ser conferidos na representação parafrásticas que elaboramos:

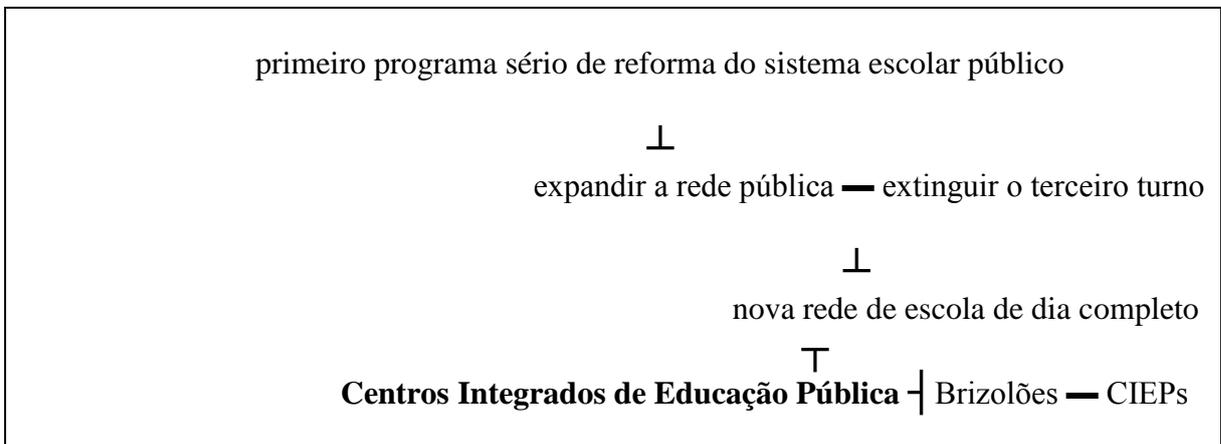
- 1) Tentaram reformar a escola de tempo parcial
- 2) A escola de tempo integral não passou de meros ensaios
- 3) Brizola instituiu a escola de tempo integral

Podemos descrever essas paráfrases como se segue: a paráfrase (1) designa um fato incerto no tempo, a paráfrase (2) recorta o memorável do não sucesso de outras iniciativas de escola de tempo integral, isso as inferioriza pela insustentabilidade e ao fazê-lo estabelece um lugar de exclusividade que edifica a reforma promovida por Brizola como se confirma na paráfrase (3).

Neste ponto da análise convém observar que na espessura semântica das afirmativas de improdutividade da escola de tempo parcial vai se descortinando para o argumento do lugar do sentido latente de educação de tempo integral que se opõe à escola de tempo parcial. Com isso os sentidos de escola de tempo integral ficam evidentes e justificam o dizer de *programa sério de reforma do sistema escolar público* que é reescriturado por substituição em: *expandir a rede pública*, que estabelece uma relação sinonímica com *extinguir o terceiro turno*, que é reescriturado por substituição por *uma nova rede de escola de dia completo*, que passa a ser reescriturada por definição por *Centros Integrados de Educação Pública*, que é reescriturado por condensação por *CIEPs* que por sua vez relaciona sinonimicamente com *Brizolões*.

Assim CIEPs/Brizolão passa a funcionar como instituição que rompe com a tradição da escola parcial e passa a ocupar um espaço de sentidos que é da escola de tempo integral.

## DSD2



(Onde se lê: primeiro programa sério de reforma do sistema escolar público determina expandir a rede pública que por sua vez estabelece uma relação sinonímica com extinguir o terceiro turno que determinam nova rede de escola de dia completo que é determinado por Centros Integrados de Educação Pública que é determinado por Brizolão que estabelece uma relação sinonímica com CIEPs).

O próximo recorte evidencia uma negação ainda mais contundente em relação ao tempo de escola reduzido e faz validar a iniciativa da escola integral.

(3)

O fator crucial do *baixo rendimento escolar reside na exiguidade do tempo de atendimento* dado às crianças. Não se consegue nem cumprir o ano letivo de 180 dias, que é dos mais curtos do mundo, [...]. O absurdo maior, porém, é a *jornada de duas e meia ou três horas de aula*, que efetivamente se dá [...]. *A proposta educacional do Governo do Estado*, o CIEP é fundamentalmente uma *boa escola* de 1º grau, *funcionando em regime de dia completo*. (1986, pp. 33-42).

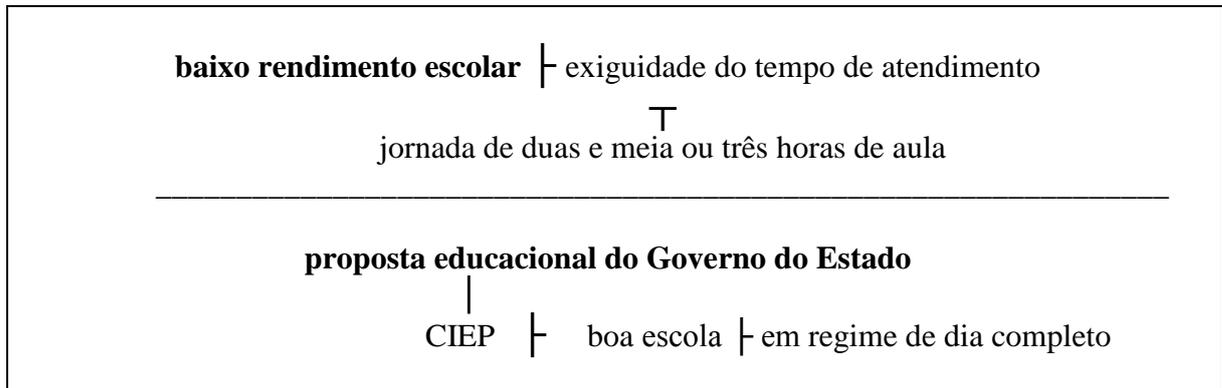
Aqui se estabelece uma intertextualidade com o recorte (1) quando traz que o *baixo rendimento escolar* se dá pela *exiguidade do tempo*. Pelas análises vemos que *baixo rendimento escolar* é reescriturado por especificação por *exiguidade do tempo de atendimento* que é reescriturado por definição em: *jornada de duas e meia ou três horas de aula* que estabelece uma relação antonímica com a *proposta educacional do Governo do Estado* que estabelece uma relação sinonímica com CIEP que é predicado por *boa escola*, reescriturada por especificação por *funcionando em regime de dia completo*.

O recorte acima é constituído por uma insistente negação, recusa à jornada escolar reduzida por suas respectivas consequências. A este respeito nos ocorreu os conceitos de Repetição posto por (ORLANDI, 2010),

[...]. Três formas de repetição: “a. a repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete; b. a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo; c. a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido”. (Idem, p.54).

Nesse sentido e segundo o conceito da autora, o recorte acima se constrói pelo processo de repetição histórica que na cena enunciativa, funciona de modo a acentuar os sentidos negados à escola de tempo parcial, estabilizando os sentidos asseverativos atribuídos à escola de tempo integral.

## DSD3



(Onde se lê: *baixo rendimento escolar* é determinado por *exiguidade do tempo de atendimento* que é determinado por *jornada de duas e meia ou três horas de aula* que estabelece uma relação antonímica com *proposta educacional do Governo do Estado* que por sua vez estabelece uma relação sinonímica com *CIEP* que está determinada por *boa escola* que por sua vez é determinada por *regime de dia completo*).

Os CIEPs são assim significados por sua dimensão estrutural, funcional e de pessoal que superava o conceito de escola daquele período.

## (4)

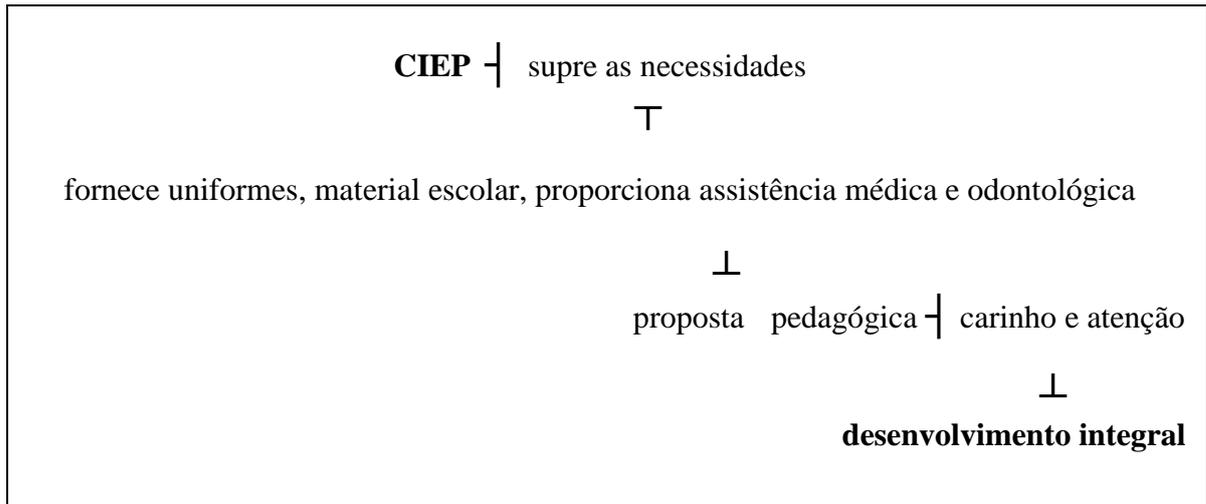
Então o *CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos*. [...] o *CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário*. [...] o *CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica*. Numa visão de conjunto, pode-se verificar que nenhuma *proposta pedagógica* anterior, oferece tanto *carinho e atenção* específica ao problema dos repetentes renitentes e que, muito mais do que simplesmente alfabetizá-los, o que se visa é o *desenvolvimento integral de suas potencialidades individuais e sociais*. (1986, pp.47- 48 - 51).

Neste último recorte o autor retoma repetidas vezes *CIEP* nos dizeres 1) [...] o *CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos*, 2) [...] o *CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário*, 3) [...] o *CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica*. Verificamos aqui uma exaustão articulada por repetição porque atua no sentido de predicar ainda mais o Centro, isso permite que se faça uma correlação dele com um Centro de formação integral.

Por este procedimento analítico constatamos também que a tríade verbal no presente do modo indicativo *supre, fornece e proporciona*, performatiza as ações promovidas pelos CIEPs que permite que sentidos outros se instaurem pela simultaneidade das funções do Centro que além de educar, cuida e assiste o aluno em suas necessidades para estar apto a aprender e desenvolver todas as suas potencialidades. Tanto que *CIEP* vem reescriturado por substituição

por *proposta pedagógica* que *oferece carinho e atenção*, que é reescriturado por especificação por *desenvolvimento integral de suas potencialidades individuais e sociais* que faz veicular sobre CIEPs não só um recorrente ideário, mas constrói simbolicamente os sentidos de escola de formação e de tempo integral.

#### DSD4



(**Onde se lê:** *CIEP* determina *supre as necessidades*, que está determinado por *fornece uniformes, material escolar, proporciona assistência médica e odontológica* que determina *proposta pedagógica* que está determinada por *carinho e atenção* que determina *desenvolvimento integral*).

### Algumas considerações

Na análise dos sentidos de *Educação Integral* nos recortes da segunda proposta, observamos que *Educação Integral*, embora não apareça propriamente dita como na primeira, está significando. A princípio seus sentidos são verificados pelos dizeres que funcionam em *rede de escola de dia completo, escola de dia completo, regime de dia completo, desenvolvimento integral*, e funciona também por antonímia em *exiguidade do tempo* que se encontra no DSD1 funcionando nos dizeres de *fracasso educacional* e no *baixo rendimento escolar*.

Por este acontecimento enunciativo fica estabelecido em DSD2 a necessidade de instituir uma nova escola, reformar o sistema educacional. É necessário pensar uma escola de tempo integral, que corresponda a proposta de instituição da rede de escola nomeada como Centros Integrados de Educação Pública que significava a quebra de um sistema que se arrastou

21 anos sob o comando verticalizado do militarismo. Centros Integrados de Educação Pública significavam um novo conceito de escola, uma suposta saída que se concretizaria pelo caráter de modelo de escola de dia completo, ou seja, uma escola de tempo ampliado, significada pelo litígio que estabelecia com a escola tradicional.

Nessa condição os Centros Integrados de Educação Pública não se diferenciava das escolas tradicionais apenas pelo tempo de oferta do ensino ou pela estrutura física, mas por representar a possibilidade de resgatar o ideário de liberdade, democracia, inclusão e atendimento humanizado da sociedade daquela época.

Os Centros Integrados de Educação Pública, referenciados em Brizolões traz uma representatividade performativa que passa a significá-lo em marca emblemática do governo Brizola. Entretanto pelo dizer, *que o povo passou a chamar*, atribui essa referência como designada pelo povo que passa a significar a popularidade existente entre governo e governados. Isso não deixa de ser um modo velado do locutor-secretário projetar historicamente o *Centro Integrado de Educação Pública* como política do então governo.

Aqui há que se perceber um sentido que faz o projeto CIEP significar por duas vertentes: como política pública de educação (ato democrático) e programa de governo (ato político<sup>14</sup>), tanto que Brizolão, além de funcionar na perspectiva educacional, significava pelo cuidado e proteção dispensado à infância que justificava, estando a criança na escola em dia integral estava protegida enquanto seus pais trabalhassem fora. Os sentidos que funcionam aqui é o de escola creche.

Já em DSD3 observamos uma negativa direcionada à exiguidade do tempo escolar como determinante do baixo rendimento do aluno. Este espaço que nega a escola parcial abre espaço para qualificar a escola CIEPs que é trazido à cena enunciativa pela via do tempo ampliado, portanto funciona no sentido que supera o fracasso escolar, uma escola ímpar instituída pelo Governo do Estado do Rio, predicada em *boa escola* e determinada por regime de *dia completo*.

A escola é representada como escola pioneira na modalidade ensino integral, um feito ímpar instituído pelo Estado, logo está determinado por uma escola de *regime completo* que por sua vez tem função socioeducacional e passa a ser determinado, também, pela oferta de assistência médico-odontológica, quatro refeições, banho todos os dias e atividades físicas, que para o locutor-secretário são determinantes para o desenvolvimento psicomotor do estudante. Importante considerar que esses elementos assistenciais funcionam no acontecimento

---

<sup>14</sup> O político aqui se difere do político trazido pela teoria.

enunciativo, como argumento incisivo de escola que atende em primeiro lugar a classe menos favorecida.

Por fim, pelo DSD4 se retoma os sentidos do amplo atendimento do CIEP, que determina aquilo que oferta e traduz em base para atividades complementares como a oferta de assuntos relacionados à cultura, à cidadania, à saúde e à alimentação oferecida, são elementos, sobremaneira, que enriquecem a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança e do adolescente e passam a designar *Educação Integral*, que compreende ainda os sentidos acrescidos pelos enunciados de Escola, Aluno e Comunidade.

### Quadro 2

<b>Aluno</b>	É o excluído dos direitos sociais, logo deve ser o protagonista na escola.
<b>Escola</b>	Prima pela dignidade humana; Pela inclusão no mundo letrado; Selecciona o público mais carente.
<b>Comunidade</b>	Coadjuvante.
<b>Educação Integral</b>	Inclusão ao mundo das letras, sob proteção sócio-educativa

Os sentidos dessa conceituação mostra que a proposta pedagógica do CIEP perpassa qualquer outra experiência brasileira de educação em tempo integral, logo Centros Integrados de Educação Pública se materializa em escola promotora do desenvolvimento integral. Quanto ao não uso da expressão *Educação Integral* foi significada pelas reescrituras em: “Rede de “escola de dia completo”; “Escola de dia completo”; “Regime de dia completo”; “Desenvolvimento integral”.

### 5.3 O DSD de *Educação Integral* no Programa Mais Educação

A trilogia Série Mais Educação analisada aqui, foi publicada em 2009 pelo Ministério da Educação e destinada aos educadores e às escolas públicas brasileiras que estavam construindo seus projetos de *Educação Integral*. A trilogia supracitada descreve que *Educação Integral* é um ideário histórico no Brasil e o Programa Mais Educação é uma política pública que reabre a discussão desse tema e a põe em funcionamento.

A Série Mais Educação apresenta as formas de gestão, estrutura de funcionamento, financiamento do Programa e os conceitos de *Educação Integral*, na perspectiva de construir um modelo de ensino contemporâneo. Para tanto, busca elaborar arranjos que possibilitem a sustentabilidade da proposta que inclui explorar a realidade do aluno por meio dos chamados Territórios Educativos<sup>15</sup> e a partir da Gestão Intersetorial que inclui parcerias com diferentes políticas públicas, com a sociedade civil organizada, com a família, com a comunidade do entorno da escola, organizações não governamentais, educadores e atores sociais<sup>16</sup>, num trabalho em rede. O Programa Mais Educação, operacionalizado pelo MEC foi criado durante o governo Lula e tem se mantido com uma crescente expansão no governo Dilma.

Ao analisar os sentidos de *Educação Integral* trazidos pela trilogia, nos chamou a atenção a apresentação gráfica dela, marcas que não poderiam ser desprezadas, visto que muito significavam junto às formas linguísticas, ou seja, linguagem verbal e não-verbal se articulam na produção de sentidos. Logo inferimos que era imprescindível tomá-las em nossa investigação, tendo como base o que afirma Orlandi (1999, p. 30), “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade [...]”, os sentidos resultam da relação simbólico e exterioridade, que ocorre, também, com a materialidade não-verbal. Sendo assim dividimos nossa análise entre essas duas linguagens. Selecionamos quatro recortes, sendo eles: as três capas (títulos e imagens) e somente a apresentação do caderno (1), visto que é reescriturada por repetição nos três cadernos vistos.

Começando por observar na descrição das características morfológicas e gráficas da trilogia, que o dizer Série Mais Educação se repete nos três cadernos e passa a funcionar como mecanismo de identificação, ou seja, este é um procedimento de reescritura por repetição que funciona como forma de designar o Programa. Além de que as capas, na cena enunciativa dos cadernos reforçam estes dizeres e os reescrevem por expansão pelas figuras geométricas ilustradas nos três cadernos passam a significar a logomarca do Programa.

Em relação ao procedimento de repetição, verificamos que ele se divide em dois aspectos: pela “[...] insistência como procedimento mnemônico” e, pela “reiteração como modo de não deixar esquecer”. (GUIMARÃES, 2010, p.27), aspectos que funcionam no acontecimento enunciativo dos cadernos, como condição determinante na designação do Programa Mais Educação. Podemos dizer ainda que essa representatividade escrita e figurada

---

<sup>15</sup> [...] em uma comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores – toda a comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações. (BRASIL, 2009b, p. 35).

<sup>16</sup> Professores, monitores, oficinairos, instrutores, agentes culturais, colaboradores e coordenadores envolvidos com o Programa, dentro ou fora do ambiente escolar. (BRASIL, 2009c).

pelo elemento mandala funciona no acontecimento como um deslize metafórico, que nos permite compreender que a escolha do locutor-ilustrador se pauta na dimensão de um *já-dito*, um *pré-construído* sobre formação integral e pode-se afirmar ainda que os sentidos da totalidade da mandala atuam nos sentidos da caracterização de Mais Educação, fazendo-o transcender os sentidos, historicamente postos à *Educação Integral*.

**FIGURA (1)**



**Caderno 1.** Mais Educação Gestão Intersectorial no território - (Série Mais Educação). **Fonte:** Ministério da Educação 2009a.

Começamos a terceira parte de nossa análise observando que o emblemático enunciado *Série Mais Educação* no topo do caderno é reescriturado por expansão pela imagem (representada pela mandala.) ilustrada na cor laranja, que, funciona como materialidade do dizer no alto da página que por sua vez é reescriturada por substituição por Mais Educação que aparece reescriturado por especificação em *Gestão Intersectorial no Território* que passa a ser determinante na construção de sentidos das enunciações a respeito do Programa.

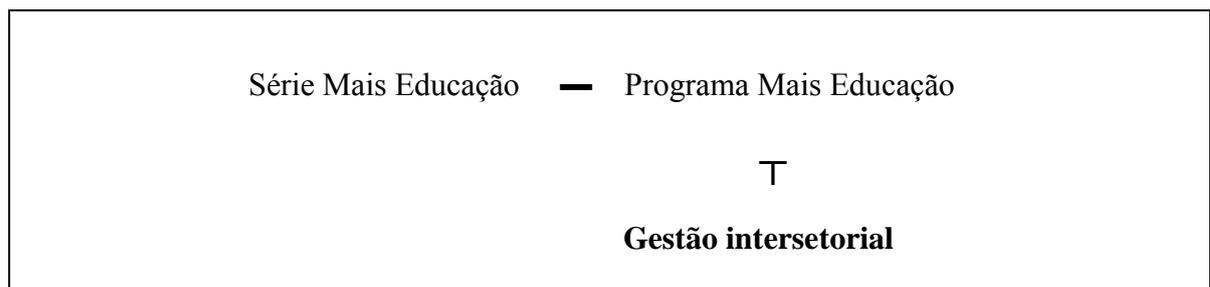
Os sentidos da articulação interministerial materializada na imagem em construção são o primeiro indício do arranjo institucional de funcionamento do Programa que prevê outras

parcerias pelo trabalho compartilhado entre escola, educadores, pais, alunos e comunidade. Podemos dizer que se trata de uma orientação argumentativa que é significada quando o Programa que deveras compõe o núcleo da mandala articula essas parcerias e funciona como argumento no acontecimento que induz o princípio da cooperação, ou seja, a perspectiva de totalidade que designa a mandala funciona aqui pela integralidade das partes, melhor dizendo, de modo holístico<sup>17</sup>.

Embora a escola seja protagonista na ação de educar, na configuração de funcionamento do Programa Mais Educação esse sentido se desfaz, há uma ruptura conceitual de que a educação seja função exclusiva dela. A cena enunciativa traz que a educação, significa, sobremaneira, função de todos.

O DSD fica assim constituído:

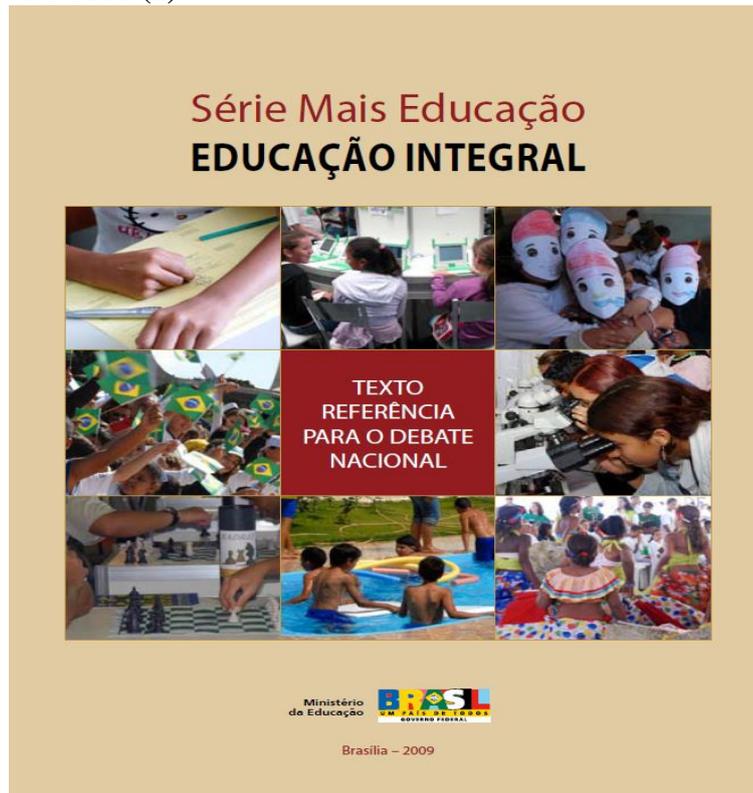
### DSD1



(Onde se lê: *Série Mais Educação*, estabelece uma relação sinônímica com *Programa Mais Educação* que é determinado por *Gestão Intersetorial no território*).

<sup>17</sup> O termo Educação Holística foi proposto pelo americano R. Miller (1977) para designar o trabalho de um conjunto heterogêneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm em comum a convicção de que a personalidade global de cada criança deve ser considerada na educação [...], não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano. A educação holística não se centra na determinação de quais fatos ou habilidades os adultos deveriam ensinar às crianças, mas na criação de uma comunidade de aprendizagem que estimule o crescimento do envolvimento criativo e interrogativo da pessoa com o mundo. (YUS, 2002, pp. 16-17).

FIGURA (2)



**Caderno 2.** *Educação Integral* - Texto Referência para o Debate Nacional - *Série Mais Educação* - **Fonte:** Ministério da Educação – 2009b.

No recorte, (figura - 2), o dizer *Série Mais Educação*, *Educação Integral*, posto agora, em forma de título, funciona como um aposto, ou seja, *Educação Integral* é um aposto de *Série Mais Educação*, logo *Educação Integral*, predica *Série Mais Educação*, com isso *Educação Integral*, é determinada por *Série Mais Educação*, condição que nos permite construir a seguinte paráfrase que compõe o sentido da expressão:

a) *Educação Integral* (é) *Série Mais Educação*.

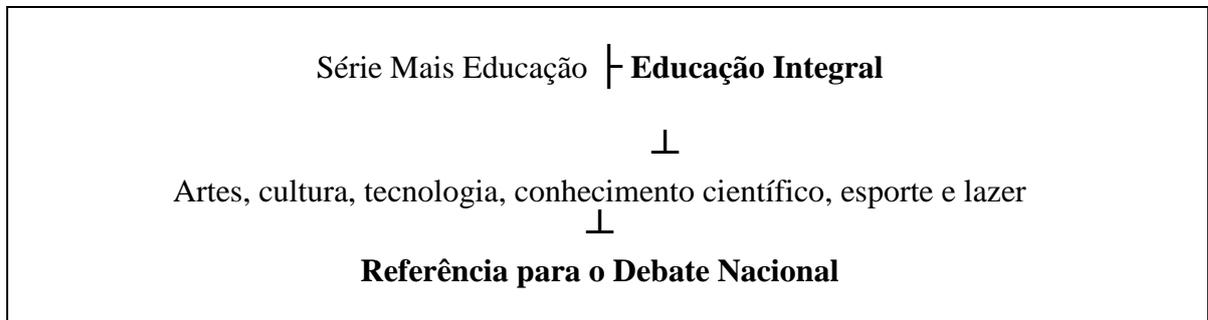
[...] podemos dizer que, no caso do aposto, ele caracteriza o termo de que é aposto, mas, ao mesmo tempo, ele é predicado, semanticamente, pelo termo de que é aposto. [...] o aposto funciona também como uma reescritura por particularização do outro termo e, nesta medida, funciona como determinado pelo termo que caracteriza. (GUIMARÃES, 2010, p. 29).

Dessa forma, os sentidos do memorável de “proeminência da *Educação Integral*” promovem neste acontecimento enunciativo, um mesmo valor para *Série Mais Educação* que passa a ocupar o mesmo espaço legítimo de *Educação Integral*.

Seguindo as trilhas de nossas análises, verificamos que *Educação Integral* e *Série Mais Educação* aparecem reescriturados por expansão pela representação da imagem retangular da capa do caderno composta pela diversidade de atividades escolares que rememoram os sentidos transdisciplinar<sup>18</sup> da mandala, ou um currículo de perspectiva holística que aparece reescriturado por expansão enumerativa, por 1. Artes, 2. Cultura, 3. Tecnologia, 4. Conhecimento científico, 5. Esporte e lazer. Estas são áreas que trabalham a globalidade do desenvolvimento humano e vêm reescrituradas por totalização por *Texto Referência para o Debate Nacional* no centro do retângulo e que passa a funcionar como eixo integrador das disciplinas.

Notamos ainda que a imagem das minis bandeiras no retângulo, marca de maneira sutil, neste acontecimento, a nacionalidade da política promovida pelo Estado, acenada coletivamente como um ato de comemoração, expressando sentidos de autorealização, ou seja, *Mais Educação* passa a significar um marco na história brasileira que permite toda criança, jovem e/ou adolescente a empoderar-se de um bem público e compensatório.

## DSD 2



(**Onde se lê:** *Série Mais Educação* é determinado por *Educação Integral* que está determinada por *artes, cultura, tecnologia, conhecimento científico, esporte e lazer*, que determinam *Referência para o Debate Nacional*).

<sup>18</sup> [...] a transdisciplinaridade está preocupada com uma interação entre as disciplinas, na qual cada uma delas busca um além de si, um além de toda a disciplina: sua finalidade é a compreensão do mundo presente, de modo que possa haver uma unidade plural de conhecimentos. (IRIBARRY, 2003, p. 490).

**FIGURA (3)**

Frente e verso do Caderno (3) Rede de Saberes Mais Educação. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral – Série Mais Educação.

**Fonte:** Ministério da Educação – 2009c.

Adentrando ao recorte acima observamos que a inscrição de *Série Mais Educação* que aparece nos demais cadernos se repete aqui como slogan no alto da capa, no título e no verso do caderno. Embora esse dizer apareça mais como slogan ou por se tratar de uma trilogia, funciona na cena enunciativa, como redundância. Guimarães (2010, p.26) afirma que, “Podemos dizer que a redundância está funcionando como um modo de não deixar esquecer. E nesta medida ela significa a repetição como argumento. Em outras palavras, a apresentação dos objetos não é uma referência a eles, ela é uma argumentação” que constitui textualidade junto às imagens e as demais formas linguísticas, produzindo sentidos no funcionamento enunciativo. E ainda a expressão *Série Mais Educação* deste caderno passa a ser reescriturada por generalização por *Rede de Saberes Mais Educação*, condição que mobiliza os sentidos já postos para o Programa que, por sua vez, vem reescriturado por desenvolvimento, por *Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral* que determina Mais Educação.

Outra consideração importante a ser feita é a diversidade evidenciada nas formas e cores na imagem da mandala que agora aparece por inteiro, ou seja, neste caderno a mandala se

fecha pela soma das partes e dos sentidos trazidos em cada caderno. Sua composição por diferentes tons do azul do amarelo e do verde e o desencontro delas que aparece em cada um de seus aros, evidencia sentidos nas relações enunciativas da proposta do Programa Mais Educação que se constitui pelo heterogêneo (individualidade e diversidade), mas que coexiste pelo trabalho cooperado (intersetorialidade) que forma uma rede, uma totalidade que designa a *Educação Integral* do Ministério da Educação.

Sendo assim, a cena enunciativa da capa do Caderno (3), reescritura por condensação as propostas trazidas nos três cadernos, ou seja, rediz “o que já foi dito, atribui (predica) algo ao escriturado”. (GUIMARÃES, 2007, p. 84). Há que se observar ainda que neste recorte, as cores, amarelo, azul e verde, destacadas na mandala, lembram as cores da Bandeira Nacional que reescrevem os sentidos das bandeirolas do caderno (2) e, juntas, instituem à causa Mais Educação um caráter genuinamente brasileiro. Assim temos a representação do seguinte DSD:

### DSD3

Série Mais Educação — Rede de saberes — Mais Educação — Educação Integral
---

(Onde se lê: *Série Mais Educação* estabelece relação sinonímica com *Rede de Saberes* que determina *Mais Educação* que por sua vez é determinado por *Educação Integral*).

#### (4a)

*A Educação Integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de nossos mais lúcidos educadores. [...]. O Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD e da Educação Básica - SEB, em parceria com o FNDE, retomou esse ideal [...]. As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de educação integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a educação integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. O Programa MAIS EDUCAÇÃO alcançou construir parcerias intersetoriais e intergovernamentais.*

#### (4b)

*[...] O Programa MAIS EDUCAÇÃO já é uma realidade que, como tudo que se faz em educação, será progressivamente aprimorada com a participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens.*

## (4c)

A *educação integral* exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infra-estrutura e meios para sua implantação. *Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, [...]. [...] amplo diálogo nacional, [...]. [...], no contexto das políticas educacionais brasileiras, propõe-se a animar o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de educação integral, que possa constituir-se como legado qualificado e sustentável.*

Na enunciação de (4a) temos um enunciador-Ministério da Educação que traz para o presente do acontecimento que *Educação Integral*, além de ser um direito constitucionalmente amparado, se constitui historicamente por diferentes orientações ideológicas que se verifica nos dizeres *A Educação Integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de nossos mais lúcidos educadores*. Há que se observar nesta cena enunciativa um enunciador, agenciado por uma voz coletiva que traz o memorável das duas maiores realizações de educação popular no país. De acordo com Guimarães (2005, p. 38), essa voz é determinada pelo “lugar de dizer que se caracteriza por ser a voz de todos como uma única voz”. Quanto a *Mais lúcidos educadores* recorta o memorável do protagonismo de Anísio Teixeira e Darci Ribeiro nas experiências de ensino integral que realizaram. A referência a esse fato e as esses pensadores marca uma temporalidade que se traduz em um elemento decisivo para a constituição dos sentidos do acontecimento presente, pois:

[...] ela se configura por um presente que abre em si uma latência de futuro (uma futuridade), sem a qual não há acontecimento de linguagem, sem a qual nada é significado, pois sem ela (a latência de futuro, que, no acontecimento projeta sentido, significa porque o acontecimento recorta um passado como memorável. (GUIMARÃES, 2002, p. 12).

Em razão disso, o evidente memorável atuará na espessura semântica de designação do Programa Mais Educação, concedendo-lhe uma futuridade produzida pelo acontecimento histórico em questão. Quanto à expressão *Educação Integral* aparece reescriturada por substituição por *ideal* presente na história que vem reescriturado por substituição por *Mais Educação* que passa a ser significado em, *O Ministério da Educação retomou esse ideal*. Com isso temos *ideal* determinado *Mais Educação*. Logo, Programa Mais Educação passa a inscrever-se no espaço de enunciação dos movimentos pelo (ideal) *Educação Integral* e passa a ser reescriturado por desenvolvimento por *educação integral, uma experiência inovadora e sustentável*, que por sua vez é reescriturado por totalização por Programa *Mais Educação*.

Em (4b), Programa Mais Educação é reescriturado por, substituição pelo enunciado performativo *já é uma realidade* [...], uma perspectiva argumentativa que faz veicular sobre o presente do acontecimento a legalidade, a veracidade do Programa. Entretanto no fio do dizer verificamos que, embora Programa Mais Educação passe a ser reescriturado por substituição por *política pública* como uma *realidade*, aparece como viável se atrelada à condição do trabalho compartilhado que vai se dar pelo trabalho em parceria (intersectorialidade) como argumento que se sustenta pelos sentidos que se acha em: *será progressivamente aprimorada com a participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens*. Estes dizeres funcionam como um convite à população para ser coeducadora, dando a significar que estes têm voz e vez ao lado do Estado.

Outro sentido que se constrói gira em torno do advérbio *enfim* que no enunciado funciona de maneira a encerrar uma ideia determinante e pela pessoalidade em *nossas crianças* o enunciador-coletivo traz à cena enunciativa os sentidos da afinidade que tem com a causa, mas que na verdade e de modo indireto incumbe à população uma responsabilidade que funciona sob o manto do memorável da legislação brasileira quando determina que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Constituição Federal, Art.205), seguindo a ordem e o princípio da igualdade de direitos e deveres de todos.

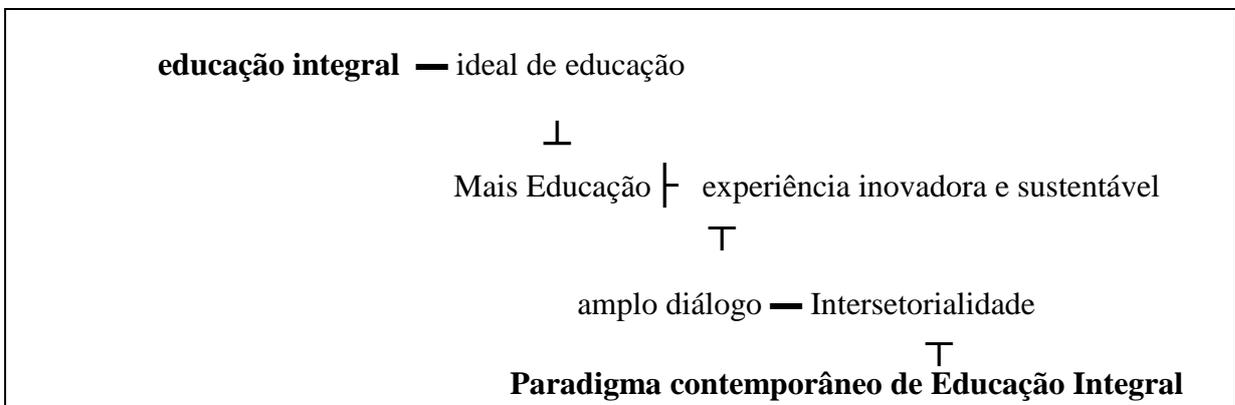
Ou seja, não é o Locutor que escolhe uma forma para dizer algo, mas ele é agenciado a dizer pelo modo como as formas linguísticas se constituíram sóciohistoricamente e pelo modo como o espaço de enunciação distribui as línguas, e os modos de dizer e o que dizer, para seus falantes. (GUIMARÃES, 2009, p. 50).

Observamos ainda em (4c) que há uma sequência que se constitui por uma relação anafórica quando *Educação Integral* é reescriturada por, *Ela* (pronomes pessoais) que articula *Educação Integral* às locuções em: *Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola* [...], *Ela* reescreve anaforicamente *Educação Integral* por substituição e acompanhada de tais locuções predica *Educação Integral*, além de que estabelece intertextualidade com o fragmento (4b) para atualizar os sentidos da estrutura de funcionamento do Programa Mais Educação.

Finalmente observamos que o *Programa Mais Educação* vem reescriturado por especificação por *amplo diálogo nacional* e por substituição por *paradigma contemporâneo de*

*Educação Integral*, que passa a ser reescriturado por substituição por *legado qualificado e sustentável*. Segundo Machado (*apud* SUMAN, 2013, p. 102), “As reescrituras por substituição são nomes (substantivos) que funcionam, no acontecimento, como sinônimos da palavra [...] sem que haja uma estrutura sintática definidora [...]”, assim podemos dizer que a predicação posta para o Programa Mais Educação, atribui sentidos de unicidade, experiência singular, modelo de ensino integral que, embora de caráter republicano como as demais, apresenta pela textualidade dos recortes um acréscimo de inovador e com base sustentável.

### DSD3



(Onde se lê: *Educação Integral* estabelece uma relação sinonímica com *ideal de educação* que determinam *Mais Educação* que é determinada por *experiência inovadora e sustentável* que determina *amplo diálogo* que por sua vez estabelece uma relação sinonímica com *intersetorialidade* que está determinada por *Paradigma contemporâneo de Educação Integral*).

### Algumas Considerações

Em busca de compreendermos como *Educação Integral* aparece designada na proposta do Programa Mais Educação, verificamos que ela poderia ser representada por uma infinidade de imagens que significam *Educação Integral*, entretanto representada por mandalas, recorta o memorável da visão holística de educação, traz à cena enunciativa o que seria o ideal de formação completa e, sob as diferentes formas de Domínio Semântico de Determinação configurou-se nos diferentes modos de significar a *Educação Integral*.

Pela leitura em DSD1 Série Mais Educação e Programa Mais Educação ocupam um mesmo espaço no campo dos sentidos e são determinados em gestão intersetorial. O caderno (1) que tem a função de orientar como se deve estruturar a escola para o funcionamento integral traz a gestão intersetorial como premissa, como elemento determinante na constituição do

Programa que se confirmam pela metáfora de Mais Educação grafada na capa do caderno, quando, enuncia que a intersectorialidade não é um fim em si mesma, mas um meio que se constitui base para consolidar um projeto de *Educação Integral*. Nesse sentido e pelo Domínio Semântico de Determinação, Gestão Intersetorial no Território passa a funcionar como traço simbólico e decisivo para a indução do projeto de formação integral, um determinante de Série Mais Educação e Programa Mais Educação.

Em DSD2 a expressão *Educação Integral* está evidente e estabelece relação sinonímica com *artes, cultura, tecnologia, conhecimento científico, esporte e lazer*. Esse conjunto de saberes caracteriza a organização de um currículo ampliado e diversificado, ou transdisciplinar. Uma escola que funciona nesta organização curricular produz no acontecimento enunciativo uma futuridade significada por escola integrada. Logo determina *referência para o debate nacional*. Ou seja, essa integridade curricular se traduz como segundo eixo que significa a proposta do Ministério da Educação. Aqui os sentidos de *Educação Integral* passam a ser evidenciados pela projeção de um trabalho de caráter intersectorial e de currículo holístico que funciona sob os conceitos de diferentes formas de aprender, e ao proporcionar ao aluno uma relação orgânica com o meio, traz para o presente do acontecimento os sentidos de um espaço de formação de sujeitos epistemológicos que constroem conhecimentos a partir dessa relação. Assim essa construção enunciativa vai constituindo textualidade que designa ensino integral, que vem reescriturada por *Educação Integral*, Formação integral e Educação de tempo integral;

O DSD3 nos permite inferir que *Rede de saberes* se constitui numa organização determinante para o funcionamento de Mais Educação. Há um percurso de significação nos cadernos analisados que se efetiva pelo trabalho em rede. *Rede de saberes* se traduz no terceiro eixo da proposta do Ministério da Educação. Logo Mais Educação que é determinado por *Educação Integral*. A esse respeito, verificamos que os sentidos da proposta do MEC se dividem pelo entrecruzamento de memoráveis distintos. Entre os que historicamente enfatizavam o tempo ampliado como fundamental à formação plena e os que abnegam a escola fechada em sua arquitetura, que lembram as que (FOUCAULT, 1987, p. 144) chamou de ‘vigilância hierarquizada’, comparando a escola tradicional às instituições que controlam pela disciplina como as prisões, as fábricas e os manicômios. Assim a arquitetura não é apenas parte estrutural na sociedade e ocupada por aprendizes, “[...] mas para permitir um controle interior articulado e detalhado para tornar visíveis os que nela se encontram; agir sobre aqueles que abrigam dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos de poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los”. (Idem).

Seguindo pelo Domínio Semântico de Determinação de DSD4, Mais Educação é trazido pela mesma via sinonímia do ideal de *Educação Integral* das outras propostas analisadas. Nessa disposição analítica verificamos uma mobilização que faz Mais Educação significar não só como *Educação Integral*, mas como uma nova experiência de *Educação Integral* que se configura pela afirmativa dos enunciados *experiências inovadoras* e *paradigma educacional*. Por outro lado *Educação Integral* em Mais Educação se legitima semanticamente pelas *parcerias* mobilizadas entre os Ministérios do governo federal que a inclui na cena enunciativa como política de inclusão social na função de corrigir as desigualdades educacionais ao pôr à disposição dos alunos o equipamento público e posse do território, combate à pobreza pelo acesso ao saber escolar, diminuição dos índices de violência na escola e proteção social que se traduz em *Educação Integral* e, para assim significar, verificamos outros elementos que passam a significar, conforme descrito no quadro abaixo.

### Quadro 3

<b>Aluno</b>	Os sujeitos são plurais e como tal precisam ser incluídos no mundo, considerando este mundo como globalizado pelo acesso à Tecnologia e o respeito à Diversidade.
<b>Escola</b>	É ponto catalisador e articuladora.
<b>Comunidade</b>	Tem compromisso coeducador junto à escola
<b>Educação Integral</b>	Práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que articulados ao saber acadêmico, e pelo acesso aos bens públicos constituem o necessário à vida em sociedade.

Os elementos acima verificados fazem com que a *Educação Integral* proposta pelo Programa Mais Educação seja trazido à cena enunciativa num sentido de paradigma contemporâneo e transformador que pode redefinir os caminhos da escola brasileira, além de possibilitar enunciações outras, como, por exemplo, o dizer de legado qualificado e sustentável e ressignificado pelos conceitos Interinstitucional /Intersetorial /Territorial/ Intercultural funciona pelo viés de uma visão sistêmica de gestão.

## 6. Considerações finais

*O acontecimento revolucionário, aquele que não deve ser dissolvido no suposto efeito de suas causas, é precisamente a abertura de um novo espaço político, caracterizado pelo acesso de palavras.*

(Rancière, 1940)

Tivemos como proposta inicial neste trabalho, analisar os sentidos de *Educação Integral* nos dizeres de três proposições feitas pelos educadores Anísio Teixeira (1957), Darcy Ribeiro (1986) e pelo Ministério da Educação - MEC. (2007). Para tanto fizemos um percurso pela história da educação brasileira, a fim de observarmos como as enunciações designativas de *Educação Integral* são construídas nessas propostas. Esse percurso mostrou que a história dos sentidos de *Educação Integral* tem origem na paidéia grega e comumente se volta ao conceito de formação completa que se desenvolve numa escola também de horário integral. Ela passa pelos revolucionários franceses, pelos educadores americanos até chegar ao Brasil pelas teorias da “Escola Nova” do início do século XX, trazida por intelectuais e estudantes de formação laica, positivista e liberal que se dividiu entre as diferentes orientações ideológicas da década de 30<sup>19</sup>.

Procuramos obter as respostas de nossos questionamentos utilizando como metodologia analítica os procedimentos de reescrituração trazidos pela (Semântica do Acontecimento) e para chegar ao que um nome designa, utilizamos o que a teoria chama de *Domínio Semântico de Determinação* (DSD) que nos permitiu dizer como outras palavras na relação integrativa textual passa a designar *Educação Integral*.

Observando os pormenores dos movimentos textuais de cada um dos textos em análise, verificamos que embora a expressão *Educação Integral* tenha sido citada três vezes na proposta da “Escola Nova” de (1932), não se faz representada linguisticamente nos textos das duas primeiras propostas, elas aparecem representadas por outros dizeres e os consideramos em nossa investigação, visto que “ao estudar os mitos, Bréal diz que o sentido de uma palavra tem a ver com a história dos textos por que passou”. (GUIMARÃES, 2003, p. 22),

---

<sup>19</sup> O Movimento “Escola Nova” significou um enfrentamento social pela transformação do sistema educacional com vistas a uma escola que fosse condizente com o período republicano que se instituiu após a República Velha.

Pela investigação feita e pelos resultados dos DSDs verificamos que os sentidos de escola, da primeira proposta, funciona na cena enunciativa pelo tempo ampliado, ou seja, o tempo ampliado determina a Educação ser ou não Integral. Funciona por uma relação antonímica ao tempo reduzido e pelo memorável da redução da carga horária que a educação recebeu ao longo da história<sup>20</sup>. Verificamos também que na cena enunciativa da primeira proposta, há um Locutor tomado pelo dizer do sujeito filósofo do movimento renovador da escola brasileira, que ocupando naquele acontecimento o lugar social de dizer de locutor-secretário de estado de Educação, assimila a perspectiva de um enunciador universal, aspecto apresentado pela fundamentação filosófica da escola que se propõe aquela que apresenta a urgente necessidade de ampliar, reformular o sistema educacional.

Os DSDs mostram que a escola integral em Anísio Teixeira, significava um atalho para o desenvolvimento da *inteligência* e associava *trabalho manual* e *intelectual*. Para tanto os sentidos dessa escola funcionava a partir da condição de ser *pública, universal, obrigatória, laica* e em *tempo integral*. A escola estava vinculada à condição de ser “conscientemente planejada para *educar*”, ou seja, ser qualificada pelo tempo ampliado com um arranjo institucional especializado e uma estrutura física apropriada, e envolvia um caráter prático e experimental, além de ter um quadro de pessoal de formação equivalente à função Educativa e engajados por *projetos integradores* que despertassem no aluno o saber, o interesse pela pesquisa e à reflexão. Requisitos que funcionam na cena enunciativa como elementos base para formar um indivíduo autônomo para a convivência partícipe na nova ordem social e democrática que estava em constante mudança.

Logo, neste acontecimento enunciativo, a designação de *Educação Integral* se inscreve na enunciação de uma escola de parâmetros democráticos e funciona sob os sentidos das condições dignas e de acesso a todos. A escola passa a significar um centro de formação humana e técnica para o exercício da democracia.

Quanto aos DSDs da segunda proposta, se verifica uma escola de sentidos semelhantes à primeira e por eles se sedimenta enunciativamente. Há uma tentativa de desdobramento daquilo que significou na primeira, quando propõe uma escola em tempo integral sob uma condição também integral e pela oferta da diversidade de saberes escolares, pautado num

---

<sup>20</sup> A primeira grande reforma estadual do ensino – a reforma paulista de 1920, elaborada por Sampaio Dória, diretor da Instrução Pública do Estado, [...]. Suas principais medidas visavam ao crescimento rápido do número de alfabetizados no estado. Para isso, propôs a redução do ensino primário de quatro para dois anos. [...]. Quanto à jornada escolar, esta foi reduzida de quatro ou cinco horas para a metade disso. A solução da redução do tempo foi tecnicamente justificada com base na melhor qualidade do trabalho desenvolvido em tempo compacto e turmas seriadas. (Cavaliere, 2010, p.252).

currículo dinamizado pelos temas *cultura e cidadania* e um programa de leitura como condição decisiva para inserir a criança no mundo letrado. Logo as enunciações de *Educação Integral* em Darcy Ribeiro apresenta uma notável semelhança a Anísio Teixeira e se legitima pelos sentidos da *negação* ao tempo escolar parcial, pela instituição do *currículo diversificado e integrado* que circunscreve o desenvolvimento humano e pela formação para a consciência cidadã.

Assim a designação de *Educação Integral* funciona em ambas as propostas pelos sentidos que se verifica na relação *integração/ estrutura física e tempo de atendimento*. Ou seja, a *Educação Integral* na proposta de Darcy Ribeiro é atravessada pelo sentido enunciativo da proposta de Anísio Teixeira. Logo significam pela força de um gesto político, no espaço de dizer de luta pela educação.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que os sentidos de *Educação Integral* se repetem e se assemelham nas duas propostas, os DSDs apontaram que os sentidos também mudam, se deslocam, ou são rompidos, haja visto a presença dos diferentes Locutores, diferentes elementos sócios-históricos do acontecimento e pelos elementos organizacionais e estruturais de cada escola. A exemplo disso identificamos o primeiro rompimento desses sentidos quando CIEPs estabelece quais alunos terão prioridade no atendimento. Se a escola para Anísio Teixeira era universal, “comum”, a de Darcy Ribeiro especifica seu alunado, assim têm-se os sentidos de escola que separa, seleciona e determina as condições de entrada e quais alunos. Além de que, os sentidos da escola que conciliava formação e trabalho em Anísio Teixeira não significam em Darcy Ribeiro. Os sentidos se diferem, há uma descaracterização que passa a significar mais pelo caráter protetivo do que formativo.

Consideramos importante dizer que a figura enunciativa do educador da segunda proposta se divide em locutor-educador e locutor-secretário de educação do governo do Estado do Rio, quando por repetidas vezes traz ao acontecimento enunciativo o projeto CIEP como Brizolão, divulgando-o em nome do Estado e fazendo-o significar por uma singularidade, dada a sua dimensão e investimento que se constata pelo dizer *primeiro programa sério de reforma do sistema escolar público de primeiro grau. Existiram tentativas anteriores, é certo, mas não passaram de meros ensaios*. Esta dispersão do locutor cristaliza um espírito de superioridade e exclusividade aos CIEPs, e, ao se referir a eles como Brizolão, transfere toda a carga semântica partidária que promove o governo Brizola e desestabiliza os sentidos até então postos como centro educacional público.

São interferências dessa natureza que provocam encontros e desencontros de sentidos na designação de *Educação Integral* das duas primeiras propostas. Não há uma sequência

estável, nem unicidade na significação, justamente porque o funcionamento da língua não é estático e nem homogêneo, logo os sentidos também não são únicos e muito menos definitivos.

Em análise aos DSDs da terceira proposta se verifica que eles trazem nuances dos sentidos encontrados nas duas primeiras. As cenas enunciativas se constroem pelo memorável ideológico de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e pela ênfase ao direito jurídico constitucional, que passa a funcionar no âmbito dos sentidos republicanos de *Educação Integral*.

Por outro lado observamos a presença constante da materialidade da expressão *Educação Integral* na terceira proposta que se dá pelo processo de reescritura por repetição e por substituição de *Educação Integral* por Programa Mais Educação que o faz significar. Essa construção argumentativa funciona em favor de legitimar sua proposta em ação sustentável e a faz pelas relações de determinação, de antonímia e sinonímia que constrói uma rede de significação para designar *Educação Integral*.

A respeito dessas construções, Guimarães (2005, p. 70) vai dizer que “o sentido se constitui pelo fato de a língua funcionar por ser afetada pelo interdiscurso” e que os “sentidos são efeitos da memória e do presente do acontecimento [...]” (idem). Constatamos assim que à medida que se enuncia, se coloca em funcionamento a língua, os sentidos se edificam e passam a significar pela memória do dizer.

Entretanto ao utilizar meios “contemporâneos” para o desenvolvimento do Programa Mais Educação, fica instituído um litígio com o conceito clássico de escola de formação Integral. Essa contradição funciona de modo a designar a *Educação Integral* em protagonismo local, como fator democratizante próprio da sociedade vigente e que funciona sob um leque de atividades socioeducativas.

Outra forma de anular os sentidos dessa escola funciona em oposição às duas primeiras. Se as anteriores buscavam a integração com a comunidade, numa espécie de troca intercultural e apoio coadjuvante, a escola de *Educação Integral* do MEC funciona por ela, em outras palavras, é uma educação multissetorial que funciona se compartilhada. Se as escolas de outrora pensava em tirar as crianças da rua pelo viés de proteção e de ocupação do tempo para formação, para o MEC as crianças devem tomar às ruas sob o manto de apropriar-se do território e aprender pelo aparelhamento público, assim não se reduz ao espaço arquitetônico. Por outro lado esta escola que ultrapassa muros e se mescla à comunidade perde os sentidos de referência institucional e sua identidade tem seus sentidos desestabilizados.

Pelo quadro comparativo abaixo e a partir dos elementos aluno, escola e comunidade podemos verificar como os sentidos de *Educação Integral* das propostas vão se constituindo.

### Quadro 4

Propostas	(1)	(2)	(3)
<b>Aluno</b>	Precisa ser preparado intelectualmente, preparado para o trabalho e para conviver em uma sociedade democrática.	É o excluído dos direitos sociais, logo deve ser o protagonista na escola.	Os sujeitos são plurais e como tal precisam ser incluídos no mundo, considerando este mundo como globalizado pelo acesso à Tecnologia e o respeito à Diversidade.
<b>Escola</b>	É miniatura da comunidade; é universal e comum. É protagonista educacional; o espaço físico é determinante.	Prima pela dignidade humana. Pela inclusão no mundo letrado; seleciona o público mais carente.	É ponto catalisador e articulador das ações educativas.
<b>Comunidade</b>	Incentivadora	Coadjuvante	Tem compromisso coeducador junto à escola.

Esse comparativo mostra que a designação de *Educação Integral* da primeira proposta traz a escola como protagonista da formação integral; na segunda, o protagonista é o aluno e na terceira não há protagonismo, há uma rede composta pela escola, pelo aluno, educadores e voluntários da comunidade que podem vir a formar esse protagonismo. Esse conjunto, rede significa, mas cerceado por uma fragilidade que afeta a identidade da escola que passa a funcionar sob os sentidos de escola de todos e escola de ninguém.

Por outro lado a proximidade que a terceira proposta conserva em relação à escola para Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro está apenas na ampliação do tempo da criança sob os cuidados da escola, ainda assim em função do uso do termo contraturno escolar, evidencia-se sentidos de ensino não contínuo. O tempo ampliado nesse acontecimento significa apenas como supletivo, uma vez que as atividades complementares não se mesclam ao currículo.

Por fim observamos que os sentidos de *Educação Integral* flutuam, pode em algum momento se estabilizar, mas sempre abrindo fissuras para sentidos outros como visto neste trabalho, justamente por compor um espaço enunciativo em transformação e por compor a história que constrói a própria história de significação de *Educação Integral*. Assim, observamos que os sentidos de *Educação Integral* se constituíram na tensão entre o igual e o diferente e mesmo sendo atravessada pelo imaginário semântico que estabiliza um sentido em

destrimento a outros sentidos todos são determinados sócios historicamente pelo funcionamento da língua no espaço do dizer, a enunciação.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, MARIA LÚCIA DE ARRUDA. *História da educação*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, FERNANDO DE. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Fernando de Azevedo. [et al] Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BASTOS, ZÉLIA. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades. Câmara Brasileira do livro, SP, Brasil. 2000.
- BENVENISTE, E. *O homem na língua*. In: Problemas de Linguística Geral I (1976). Campinas: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O aparelho formal de enunciação*. In: Problemas de Linguística Geral II. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.
- CAVALIERE, ANA MARIA. *Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil*. In: COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa. Educação Integral e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. 111.
- \_\_\_\_\_. CUNHA, LUIZ ANTÔNIO. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 4. Ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília-DF: FLACO do Brasil, 2001.
- DUCROT. OSWALD. *Esboço de uma teoria polifônica da enunciação*. In: O dizer e o Dito. Revisão Técnica da Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ÉBOLI, THEREZINHA. *Uma Experiência de Educação Integral*. Fundação Getúlio Vargas, Instituto Nacional do Livro, Rio de Janeiro, 1971.
- GADOTTI, MOACIR. *História das Idéias Pedagógicas*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GHIRALDELLI, JUNIOR PAULO. *História da Educação*. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.
- GUIMARÃES, EDUARDO. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A marca do nome*. In: RUA - Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp- NUDECRI. Campinas, SP, n. 9, março, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A Palavra: Forma e Sentido*/ Maria Cecilia Mollica e Eduardo Guimarães (orgs.) – Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2007.
- \_\_\_\_\_. 2007b. Posfácio. Acontecimento e argumentação. In: \_\_\_\_\_. *Texto e Argumentação*. Campinas: Pontes, p.203-216.

\_\_\_\_\_. *História e Sentido na Linguagem*. Eduardo Guimarães (org.). Campinas, 2ª edição aumentada, Editora RG, 2008.

\_\_\_\_\_. *A Enumeração: Funcionamento Enunciativo e Sentido*. Cadernos de Estudos Lingüísticos, 51/1. Campinas, SP: 2009.

\_\_\_\_\_. *Os Limites do Sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Quando o eu se diz ele: Análise enunciativa de um texto de publicidade*. In: Revista Anpoll. Vol.1, nº29, 2010

\_\_\_\_\_. *Análise de Texto: Procedimentos, Análises, Ensino*. Campinas, Editora RG, 2011.

\_\_\_\_\_. *Os sentidos e a política de uma palavra da ciência*. In: ZANDWAIS, A, & ROMÃO L.M.S. (Orgs.) *Leituras do político*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011b, p. 83-104.

KARIM, TAISIR MAHMUDO. *Dos nomes à história - o processo constitutivo de um Estado: Mato Grosso*. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

LIMA. HERMES. *Anísio Teixeira. Estadista da Educação*. Rio de Janeiro, RJ Civilização Brasileira, 1978.

MENEZES, Janaína S.S. *Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE*. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 21-37.

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

MORAES, JOSÉ RAMIRO DE. *Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário*. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 21-37.

NUNES, CLARICE. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p.: il. – (Coleção Educadores)

ORLANDI, ENI P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso/ 5ª ed.* – Campinas – SP: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_ (org). *Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso*. Campinas, Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Pontes. Campinas, 1999.

RIBEIRO, DARCY. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

\_\_\_\_\_. *Balanço crítico de uma experiência educacional*. In: RIBEIRO, Darcy. *Carta 15: O novo livro dos CIEPs*. Brasília: Senado Federal, 1995, p. 17-24.

SAVIANI, DEMERVAL. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SUMAN, ANA LIGIA CRIADO. *Designações da palavra São Paulo: estudo semântico-enunciativo do movimento histórico de 1932*. São Carlos: UFSCar, 2013.

TEIXEIRA, ANÍSIO. (1997) *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ. (Original publicado em 1936).

\_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. Companhia editora nacional, São Paulo, 1957.

ZATTAR, NEUZA. *Os sentidos de liberdade do escravo na constituição do sujeito de enunciação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

## **Biblioteca virtual do Ministério da Educação**

BRASIL. *Programa Mais Educação: Gestão intersetorial no território*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Educação Integral: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação – passo a passo por Maria Eliane Santos, et al*. Brasília: MEC – SECAD. 2011.

\_\_\_\_\_. *Territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade*. Brasília: MEC – SECAD. 2010.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº17, de 24/04/2007, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

## **Sites**

BOMENY, HELENA. *A escola no Brasil de Darcy Ribeiro*. Educação Integral e Tempo Integral. Org. Lúcia Velloso Maurício. Em *Aberto, Brasília*, v. 22, n. 80, abr. 2009. Disponível em: <[http://www.oei.es/pdf2/educacao\\_integral\\_tempo\\_integral.pdf](http://www.oei.es/pdf2/educacao_integral_tempo_integral.pdf)>. Acesso em 31 de jul. 2015.

CAMURRA, LUCIANA E TERUYA, TERESA KAZUKO. *Escola Pública: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Direito à Educação*. Disponível em:

<[Http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf](http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf)>. Acesso em 12 de nov. 2015.

CAVALIERE, ANA MARIA. *Anísio Teixeira e a Educação Integral*. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2010, vol.20, n.46, pp. 249-259. <[Http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf](http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local*. [www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf](http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf). Acesso em: 12 ag. 2015.

\_\_\_\_\_. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

ESQUINSAN, ROSIMAR S. SIQUEIRA. *O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública*. Revista Espaço Acadêmico. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8514/0>. Acesso em: 10 ag. 2015.

FERREIRA, CÁSSIA MARILDA PEREIRA DOS SANTOS. *Escola em Tempo Integral: Possível solução ou mito na busca da qualidade?* Disponível em <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007>>. Acesso em: 16 ag. 2015.

MACHADO, CAROLINA DE PAULA. *Política e Sentidos da Palavra Preconceito: uma história no pensamento social brasileiro na primeira metade do século XX*. 258 p. (Tese Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem – IEL. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2011. In: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em: 18 set. 2015.

MACHADO, JÚLIO CESAR. *Um estado designativo em fronteiras enunciativas: a corrupção pelo prisma da semântica histórica da enunciação*. São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: [www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php](http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php). Acesso em 10 de jul. 2015.

MIGNOT, ANA CHRYSTINA VENANCIO. *Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987)*. Disponível em: [www.google.com.br/Escolas+na+vitrine:+Centros+Integrados+de+educa%e7%e3o](http://www.google.com.br/Escolas+na+vitrine:+Centros+Integrados+de+educa%e7%e3o). Acesso em: 09 de nov. 2015.

RIBEIRO, DARCY. *CIEPs – As escolas integrais. Partido Democrático Trabalhista*. Rio de Janeiro, março de 1994. Disponível em: <http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/cieps-as-escolas-integrais>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MAURÍCIO, LÚCIA VELLOSO. *Literatura e representações da escola pública de horário integral*. Revista Brasileira de Educação nº 27. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03>. Acesso em: 12 fev. 2016.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; SCHELBAUER, Analete Regina. *A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira*. Disponível em: [http://www.ppgorgsistem.ics.ufba.br/arquivos/celma/A\\_Educacao\\_Integral.pdf](http://www.ppgorgsistem.ics.ufba.br/arquivos/celma/A_Educacao_Integral.pdf). Acesso em: 08 out. 2015.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. *Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)*. Disponível em [www.educacao.ufrj.br/brunoadriano.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/brunoadriano.pdf). Acesso em: 21/06/2015.

ZOPPI-FONTANA, Mônica G. *Arte do Detalhe*. In: Web Revista Discursividade. Edição nº 09, ISSN 1983-6740. Campo Grande MS, 2012. <http://WWW.cepad.net.br/discursividade>. Acesso em: 23 de ag. 2014.