UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

HELEN BETANE FERREIRA PEREIRA

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: MÚLTIPLOS DISCURSOS, MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS CULTURAIS

Goiânia
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[ ] Dissertação** **[X] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Helen Betane Ferreira Pereira				
E-mail:	helen.betane@yahoo.com.br				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [X]Sim [ ] Não					
Vínculo empregatício do autor	Rede Municipal de Ensino de Goiânia				
Agência de fomento:	CNPq		Sigla:		
País:	Brasil	UF:GO		CNPJ:	
Título:	EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: MÚLTIPLOS DISCURSOS, MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS CULTURAIS				
Palavras-chave:	educação integral, tempo integral, discurso, significado cultural, etnografia				
Título em outra língua:	FULL-TIME EDUCATION AND FULL-TIME SCHOOL IN GOIÂNIA'S MUNICIPAL SCHOOL: MULTIPLE DISCOURSES, MULTIPLE CULTURAL MEANINGS				
Palavras-chave em outra língua:	full-time education, full time, discourse, cultural meaning, ethnography				
Área de concentração:	Estudos Linguísticos				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	26/02/2016				
Programa de Pós-Graduação:	LETRAS E LINGUÍSTICA				
Orientador (a):	DILYS KAREN REES				
E-mail:	dilyskaren@gmail.com				
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: _____ / _____ / _____

Assinatura do (a) autor (a)

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

HELEN BETANE FERREIRA PEREIRA

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: MÚLTIPLOS DISCURSOS, MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS CULTURAIS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Dilys Karen Rees.

Goiânia
2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Pereira, Helen Betane Ferreira
Educação integral em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Goiânia: múltiplos discursos, múltiplos significados culturais [manuscrito] / Helen Betane Ferreira Pereira. - 2016.
188 f.

Orientador: Prof. Dr. Dilys Karen Rees.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2016.
Bibliografia. Anexos.
Inclui tabelas.

1. Educação Integral. 2. Tempo integral. 3. Discurso. 4. Significados culturais. 5. Etnografia. I. Rees, Dilys Karen, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ATA Nº 01/2016

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO DA ALUNA HELEN BETANE FERREIRA PEREIRA

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezesseis, a partir das quatorze horas, na sala trinta e três da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "**Educação integral em tempo integral na rede municipal de ensino de Goiânia: múltiplos discursos, múltiplos significados culturais".** Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Dilys Karen Rees (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Mariney Pereira da Conceição (Universidade de Brasília), Professora Doutora Deise Nanci de Castro Mesquita (PPG/CEPAE/UFG), Professora Doutora Heloisa Augusta Brito de Mello (Faculdade de Letras/UFG) e Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Dilys Karen Rees, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezesseis.

Profa. Dra. Dilys Karen Rees- Presidente

Profa. Dra. Mariney Pereira da Conceição

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita

Profa. Dra. Heloisa Augusta Brito de Mello

Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho

Visto:
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de bolsa de estudos, sem a qual a realização deste trabalho não seria possível.

À professora Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo, pelo auxílio com a inscrição no CNPq.

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da secretária de Educação, professora Neide Aparecida da Silva, pela concessão de licença-aprimoramento para a realização do doutorado.

À professora Dilys Karen Rees, minha orientadora e amiga, que com seu profissionalismo e rigor me aconselhou e guiou no caminho a ser trilhado.

Às professoras Heloísa Augusta Brito de Mello e Mariney Pereira Conceição, pelos valiosos comentários feitos na qualificação.

Às professoras Heloísa Augusta Brito de Mello, Mariney Pereira Conceição e Deise Nanci de Castro Mesquita e ao professor Sinval Sousa Filho por comporem a banca examinadora.

A Consuelo de Lourdes Costa, Bruno Rafhael C. Calassa e todos da Secretaria de Pós-Graduação em Letras e Linguística, pelos esclarecimentos e orientações burocráticas no decorrer do curso.

Aos participantes deste estudo, sem os quais a realização da tese não seria possível.

À minha família, pela paciência com minhas ausências constantes.

Ao meu esposo, pelas palavras de apoio e incentivo.

À minha mãe, que sempre acreditou em mim.

A Enzo Pereira do Couto, meu filho querido, pelo simples fato de fazer parte da minha vida.

E sem dúvida o nosso tempo [...] prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser... Ele considera que a ilusão é sagrada, e a verdade é profana.

Ludwig Feuerbach

RESUMO

Na condição de integrante do quadro de servidores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia há quinze anos, tive a oportunidade de compor o corpo docente de várias instituições de ensino, com as quais muito aprendi. Entretanto, somente em 2010 passei a fazer parte de uma escola de tempo integral. Os desafios impostos por essa nova realidade motivaram-me a eleger a educação integral em tempo integral como objeto de estudo desta tese. Para tanto, foram selecionados membros do corpo docente e administrativo de duas unidades de ensino e um representante da Secretaria Municipal de Educação (SME) como participantes da pesquisa. O objetivo consistiu em identificar os significados culturais transmitidos através dos discursos (*languacultures*) dos integrantes dessas comunidades discursivas acerca do tema da educação (em tempo) integral. Além dos discursos dos participantes, recorri também aos discursos oficiais, publicados com o aval do Ministério da Educação (MEC), a fim de conhecer a posição do governo federal e do município de Goiânia acerca da educação integral e da implantação do tempo integral nas escolas públicas do país. A inclusão de tais documentos serve de contraponto de análise, na medida em que possibilita uma clareza maior a respeito do que preconizam as leis que regulamentam a educação no Brasil e do que está sendo efetivamente realizado nas instituições educacionais que são foco deste estudo. O arcabouço teórico utilizado para a discussão dos dados gerados constituiu-se dos princípios que fundamentam a educação integral em tempo integral e a etnografia, bem como de alguns dos pressupostos da análise do discurso (AD) de linha francesa e da análise crítica do discurso (ACD). A análise dos dados demonstrou que os membros das escolas pesquisadas vivenciam e concebem a educação em tempo integral de maneira diferente da apresentada pelo representante da SME. O diálogo entre as unidades de ensino e o órgão que as regula é escasso, cheio de percalços e imagens negativas acerca da condução do processo de implantação, manutenção e desempenho das escolas de tempo integral em Goiânia.

PALAVRAS-CHAVE: educação integral, tempo integral, discurso, significado cultural, etnografia

ABSTRACT

Having acted as a civil servant in Goiânia's municipal school network for the past fifteen years, I have had the opportunity of being a teaching staff member in several schools, an experience which has taught me considerably. However, it was only in 2010 that I joined the staff of a full-time school. The challenges imposed by this new reality motivated me to such an extent that I chose full-time education as the object of study for this thesis. Teaching and administrative staff members from two schools, as well as a representative from the Municipal Education Department (SME), were selected as research participants. The aim consisted in identifying cultural meanings conveyed through the discourses ("languacultures") of the members of these discourse communities regarding the theme of full-time education. In addition to participants' discourses, I focused on official governmental discourses published by Brazil's Ministry of Education (MEC) in order to shed light on the way the government, at federal and municipal levels, regards full-time education and its establishment in public schools across the country. The inclusion of such documents serves as a counterpoint to the present analysis, for it promotes greater clarity concerning what Brazilian educational laws state and what is being effectively carried out in the schools under analysis. The theoretical framework used for data discussion includes principles underlying full-time education and ethnography, as well as premises from French discourse analysis (DA) and critical discourse analysis (CDA). Data analysis showed that participants from the schools in question experience and view full-time education very differently from the SME representative. The dialogue between schools and the regulating department is scarce, filled with obstacles and negative images on how to conduct the process of establishing, maintaining, and assessing the performance of full-time schools in Goiânia.

KEYWORDS: full-time education, full time, discourse, cultural meaning, ethnography

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 09

CAPÍTULO 1 – TEORIZANDO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL 18

1.1 John Dewey e a educação nova 18
1.2 Concepções de educação e escola subjacentes ao movimento Escola Nova 21
1.3 Educação integral e tempo integral 26
1.4 Educação integral, integrada e integradora, em tempo integral 37
1.5 A educação integral em tempo integral e a legislação 41
1.6 O *Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral* no município de Goiânia 52
1.7 O professor e a educação integral em tempo integral 58

CAPÍTULO 2 – VIVER E FAZER ETNOGRAFIA 64
2.1 A noção de significado cultural 72
2.2 A análise etnográfica: os domínios culturais 74
2.3 Os temas culturais 79

CAPÍTULO 3 – OS MÚLTIPLOS DISCURSOS: FOCALIZANDO CONCEITOS-CHAVE 82
3.1 A noção de *languaculture* 82
3.2 O discurso 85

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 101
4.1 A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico 101
4.2 As comunidades pesquisadas 103
4.3 Os participantes 112
4.4 Instrumentos de geração de dados 116
4.5 Paradigma de análise 117

CAPÍTULO 5 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS 122
5.1 A implantação do tempo integral 123
5.2 A formação docente para a educação integral 133
5.3 A visão de educação integral 142
5.4 O social e a escola de tempo integral 153
5.5 Vantagens e desvantagens da educação integral em tempo integral 161
5.6 Educação integral em tempo integral no município de Goiânia: a cena cultural ampla . 169

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 177

REFERÊNCIAS 182

ANEXO: Aprovação do Comitê de Ética – CEP/UFG 188

INTRODUÇÃO

> Choca-me ver o desbarato dos recursos públicos para educação, dispensados em subvenções de toda natureza a atividades educacionais, sem nexo nem ordem, puramente paternalistas ou francamente eleitoreiras.
>
> Anísio Teixeira

A educação brasileira vem se modificando ao longo dos anos na tentativa de acompanhar as constantes mudanças econômicas, políticas e sociais pelas quais nossa sociedade vem passando. É sabido, entretanto, que nem sempre a educação evolui a tempo e a contento a fim de se adequar aos novos paradigmas sociais e culturais que se apresentam. E é exatamente por isso que o trabalho no campo educacional constitui um constante desafio para os profissionais que nele atuam.

O século XXI consolidou demandas que foram historicamente construídas em todas as esferas sociais, inclusive na educacional. A organização social atual exige uma escola multifuncional, com profissionais mais completos, integrais, que, além de dominar o conteúdo especializado, estejam preparados para lidar com os desafios da contemporaneidade. Esses profissionais devem estar capacitados a atuar na formação integral dos discentes, preparando-os para a vida em sociedade e para exercer a cidadania em todas as suas vertentes. É nesse novo paradigma social que o discurso de educar integralmente, de preparar os educandos física, afetiva, cultural e cognitivamente ganha força e atinge todos os âmbitos da esfera política, concretizando-se nos documentos oficiais que regulamentam a educação no país.

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010a), a educação pública brasileira tem contabilizado vários avanços, dentre os quais o reconhecimento desta como direito de todos; a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino; entre outros (artigos 205 a 208). Apesar de haver ainda muito a fazer para atingir a qualidade de ensino que a sociedade almeja, há uma vontade, sinalizada pelos documentos

oficiais que regem a educação no Brasil, de garantir o direito à escola pública, laica, obrigatória, gratuita e integral.

Inspirado pelos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, o governo federal tem implantado vários programas e projetos que ampliam direitos e garantem investimentos para a melhoria da educação pública em nosso país (LACERDA, 2012). Dentre eles citamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e o Programa Mais Educação (2008), os quais integram uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. Assim, vemos o tema "educação integral em tempo integral" voltar a ser foco de discussão no país, sendo esta considerada o caminho para uma educação pública de qualidade (GADOTTI, 2009). Para Moll (2012a, p. 28):

> O sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, é retomado no final da primeira década do século XXI, com todos os desafios de uma "megapopulação" na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades.

A defesa da educação integral em tempo integral não está apenas nos documentos e programas elaborados pelo governo federal. Se, por um lado, há a preocupação com a expansão da jornada escolar como meio de incrementar também a qualidade da educação oferecida pelas instituições públicas de ensino, por outro há a preocupação social de atender às necessidades da família brasileira contemporânea, de cuidar dos educandos e oferecer as benfeitorias sociais às quais estes não têm acesso fácil fora da escola. Seja por quais motivos for, o tempo integral tem se tornado, principalmente, tema obrigatório nas discussões atuais sobre educação e promessa insistente nas campanhas políticas brasileiras.

O discurso corrente é o de que a jornada expandida é a solução para melhorar a qualidade de ensino. Contudo, o tempo integral não é condição *sine qua non* para que a educação integral aconteça. Notoriamente, ele amplia as possibilidades para que tal educação se efetive, pois oportuniza a realização de atividades complementares à jornada básica escolar e atende a uma demanda específica da contemporaneidade: a proteção social. Segundo Borges (2012), o ideal é que a educação integral ocorra em tempo integral e sob a orientação de um

currículo integrado. Assim, os conceitos *educação integral* e *tempo integral*, apesar de diferentes em seus fundamentos, são complementares.

Na perspectiva da educação integral, a aprendizagem se dá nos quatro cantos da Terra. O bairro, a cidade, o mundo são espaços de formação. Padilha (2007) – baseando-se em Paulo Freire, cujo método de ensino, aprendizagem e pesquisa parte da "leitura do mundo" – defende que qualquer mundo, local ou global, é ao mesmo tempo educador e educando, conectando o formal, o informal e o não formal. Por isso a educação deve ser integral e integradora. Para Padilha (2007, p. 101), a educação integral

> [...] incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso significa associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental.

Para Gadotti (2009), a ampliação da jornada escolar está vinculada ao conceito de educação integral, articulando as ações do governo às demandas da população, pois estas se relacionam direta ou indiretamente com a educação. A educação integral, portanto, amplia a cultura da escola para além da comunidade escolar. Assim, o princípio geral da educação integral é o da integralidade. Integrar espaços, saberes, culturas.

Desse modo, uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. Isso significa ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc. (GADOTTI, 2009). Não se trata apenas de estar na escola em horário integral. Gadotti (2009) acrescenta que o conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar, proporcionando a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos de maneira interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, bem como baseando a aprendizagem nas vivências do aluno.

O interesse pelo tema deste trabalho surgiu em 2010, quando solicitei ao chefe do Departamento de Gestão Pessoal da Secretaria Municipal de Ensino (SME) de Goiânia que me concedesse, fora do prazo estipulado pela instituição, a remoção para outra unidade de ensino. Isso porque havia sido aprovada no concurso simplificado para professor substituto de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde deveria atuar no mesmo turno em que estava lotada na escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia. Solicitação atendida, fui transferida de uma

escola de tempo parcial – na qual trabalhava com o Ciclo III (7º, 8º e 9º anos), no turno matutino – para uma instituição de tempo integral que atendia a crianças de 5 a 11 anos, nos Ciclos I e II. Fui alocada no período vespertino, assumindo a disciplina Língua Inglesa desde a Alfabetização ao 6º ano.

Apesar da inexperiência com turmas de educação infantil, gostei da organização do horário, visto que foi disponibilizado mais tempo para a disciplina Língua Inglesa, algo com que não estava habituada nas instituições pelas quais passei anteriormente. No total, eram duas aulas por semana em cada sala do Ciclo I (1º (Alfabetização), 2º e 3º anos) e três aulas semanais em cada turma do Ciclo II (4º, 5º e 6º anos). Contudo, a rotina diária do tempo integral, com as oficinas, o período dedicado às refeições e todas as especificidades dessa organização no espaço escolar, causou-me certo estranhamento.

Como o tempo integral era uma novidade relativamente recente, uma vez que sua implantação na RME de Goiânia datava de 2006, percebi que, assim como eu, muitos colegas da instituição para a qual fui transferida ainda se encontravam em processo de adaptação e aceitação desse novo modelo de organização escolar. O que mais me intrigava eram os relatos acalorados nas reuniões docentes. Relatos acerca da implantação abrupta do tempo integral na instituição; do despreparo de todos para essa nova realidade; da dificuldade de manter a disciplina dentro e fora da sala de aula; da falta de refeitório e banheiros adequados para as crianças; da falta de chuveiros, o que resultava na ausência de banhos e tornava as aulas de higiene pessoal sem sentido; da necessidade de um ambiente em que os alunos pudessem descansar no horário intermediário; da inexperiência de todos para lidar com as demandas do Programa Mais Educação e com a condução das atividades pedagógicas organizadas a partir da perspectiva do tempo integral. Todas essas questões inquietantes sempre vinham à tona no horário dedicado ao planejamento pedagógico dos professores. Essas reuniões despertaram o meu interesse sobre o tempo integral, pois até então nunca havia tido contato com essa modalidade educacional. Pessoalmente, acreditava que a ideia era continuar reproduzindo as orientações pedagógicas da RME, adequando-as, pois, à organização que o tempo integral demandava. Todavia, não era apenas isso, motivo pelo qual tal tarefa mostrou-se um tanto árdua para mim.

A permanência nessa escola possibilitou-me o acesso às diferentes vozes que vivenciam e discursam sobre tempo integral na RME de Goiânia: professores, coordenadores,

gestores e representante da SME. O acesso aos diferentes discursos[1] sobre o tema em questão motivou a retomada de meus estudos para que eu pudesse compreender a relação do tempo integral com a educação integral e, consequentemente, com a qualidade do ensino. Assim, as sementes para que o presente trabalho se concretizasse foram plantadas em 2011, quando passei a observar de maneira mais sistemática, a anotar minhas impressões, ou seja, a participar/observar/refletir sobre o cotidiano dessa microcultura.[2] Cultura, na perspectiva deste estudo, diz respeito ao conhecimento adquirido via experiências partilhadas e à apreensão do complexo sistema de significados utilizado nos diferentes meios sociais (SPRADLEY, 1980). Tal sistema permite aos membros de diferentes grupos agir de acordo com os princípios e convenções que regem os contextos sociais dos quais participam, interpretar os eventos e compreender seu cotidiano, o mundo em que vivem, os outros e a si mesmos.

Integrar essa microcultura, portanto, permitiu que eu entrasse em contato com os diferentes significados culturais[3] que os membros dessa comunidade discursiva[4] atribuíam à educação integral em tempo integral. Assim, o objetivo deste trabalho é dar voz aos membros das comunidades discursivas pesquisadas[5] a fim de conhecer os significados culturais – carregados e produzidos pela língua através dos diferentes discursos – atribuídos à educação integral em tempo integral na RME de Goiânia. Como o discurso se materializa via linguagem, faz-se necessário explicitar a visão de língua a ser considerada neste estudo, isto é, a visão cultural defendida por Risager (2006). Para a autora, a língua conduz e transmite significado. Os significados culturais são produzidos, negociados e reproduzidos via interação linguístico-social. Tais significados adentram as estruturas sociais, influenciando a organização destas e as relações de poder via práticas discursivas.[6] Assim, aproprio-me do

[1] Segundo Fairclough (2001), discurso diz respeito ao uso da linguagem como forma de prática social. É um modo de ação, um meio de as pessoas agirem sobre o mundo e especialmente sobre os outros, além de constituir um modo de representação.

[2] A cultura local, ou microcultura, caracteriza-se pelo encontro recorrente dos integrantes de um grupo humano. À medida que os indivíduos desse grupo social interagem, criam-se tradições e compreensões locais e específicas (ERICKSON, 1986) acerca das pessoas e dos eventos.

[3] Os significados culturais são construídos através da interação entre os membros de determinada comunidade e são, portanto, carregados e modificados através de um processo interpretativo dos eventos (BLUMER 1969 apud SPRADLEY, 1980).

[4] Para Travaglia (2012), as comunidades discursivas são agrupamentos sociorretóricos que partilham o interesse específico por determinada área (como a comunidade dos médicos e dos educadores, por exemplo).

[5] Além das vozes da instituição escolar na qual estou inserida, decidi ouvir os membros de outra unidade de ensino. Os motivos de tal decisão serão explicitados no capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos.

[6] Foucault (2009) define prática discursiva como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época e para determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

construto *languaculture*,[7] cunhado por Michael Agar em 1994 e desenvolvido por Risager (2006), por considerá-lo pertinente para a reflexão a ser tecida aqui, visto que intento identificar, nos discursos dos participantes da pesquisa, os significados culturais, expressos via linguagem, acerca da temática educação integral em tempo integral na RME de Goiânia.

Além dos discursos dos participantes, recorro também aos discursos oficiais, publicados com o aval do MEC, a fim de conhecer a posição do governo federal e do município de Goiânia acerca da educação integral e da implantação do tempo integral nas escolas públicas do país. A inclusão de tais documentos serve de contraponto de análise na medida em que possibilita uma clareza maior a respeito do que preconizam as leis que regulamentam a educação no Brasil e do que está sendo efetivamente realizado nas instituições educacionais que são foco deste estudo. Para tanto, foram considerados os seguintes documentos oficiais: *Programa Mais Educação: educação integral* (BRASIL, 2008); "O PNE 2011-2020: metas e estratégias" (BRASIL, 2010c); *Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral* (GOIÂNIA, 2009).

Partindo do exposto, apresento a seguir as perguntas que servem de fio condutor para as reflexões do presente estudo:

1. Em que medida a perspectiva da educação integral norteia a proposta do tempo integral na RME de Goiânia?
2. Como a RME recebe ou, usando o termo adotado por Fairclough (2001), *consome* o discurso contido nos documentos oficiais do MEC? Qual a influência desse discurso na produção e distribuição do documento que rege a implantação e o funcionamento das escolas de tempo integral no município de Goiânia?
3. Até que ponto as deliberações legais são de conhecimento e fazem parte da vida de quem deveria colocá-las em prática?
4. Quais os significados culturais expressos nas *languacultures* dos participantes, através de seus discursos, acerca da implantação e do funcionamento do tempo integral (na perspectiva da educação integral) nas instituições de ensino focalizadas?
5. Quais os significados culturais expressos pelo discurso do representante da SME a respeito da educação integral em tempo integral e suas implicações educacionais e

[7] Risager (2006) sugere o termo alternativo "cultura na língua" para se referir a esse construto. O termo *languaculture*, portanto, diz respeito aos vários tipos de significados (linguísticos, culturais e discursivos) carregados e produzidos pela língua nas diferentes comunidades discursivas.

sociais, bem como o impacto dessa perspectiva de organização escolar na administração da gestão pública municipal (nível macro)?

Com o intuito de refletir, discutir e quiçá responder integralmente às perguntas supracitadas, aproprio-me de parte dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa etnográfica (SPRADLEY, 1980), partindo da análise dos domínios e dos temas culturais encontrados nas falas dos participantes; de alguns conceitos, ideias e procedimentos analíticos provenientes da análise do discurso (AD) de linha francesa, especialmente aqueles elaborados por Foucault e Pêcheux; de alguns dos pressupostos da análise crítica do discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2001; OLIVEIRA, 2013). É importante ressaltar, entretanto, que não é objetivo deste estudo aprofundar-se em uma ou outra linha teórica da ciência da AD ou da ACD, mas sim utilizar alguns conceitos e reflexões próprias desses campos com o intuito de expandir e dar corpo à discussão dos dados gerados nesta pesquisa. Ademais, também serão consideradas as raízes teóricas e os princípios que orientam a perspectiva da educação integral em tempo integral na contemporaneidade, bem como o discurso corrente na legislação vigente acerca do tema em questão.

Tal arcabouço teórico permitiu que eu, como pesquisadora, revisse meus conceitos e pré-conceitos acerca da adoção do tempo integral nas escolas públicas do município de Goiânia. Explico: a experiência compartilhada com os membros da instituição de ensino que integro contribuiu, a princípio, para uma avaliação não muito positiva desse modelo educacional. Contudo, o contato com os pressupostos que fundamentam a proposta da educação integral em tempo integral permitiu-me rever minha avaliação e acrescentar algumas ressalvas ao negativismo do primeiro momento. Por diversas razões, a relação entre as microculturas (aqui representadas pelas unidades escolares) e a macrocultura (representada pela SME) não é tranquila e isso impacta sobremaneira não só no funcionamento rotineiro das instituições de ensino, como também na atuação dos profissionais responsáveis pela formação integral dos educandos.

A seguir, procedo à exposição de um breve resumo dos capítulos da tese. No primeiro capítulo, “Teorizando educação integral e tempo integral”, apresento as origens e pressupostos teóricos que embasam o modelo de educação integral adaptado para o contexto brasileiro, como também o que se espera, em termos epistêmicos, da implantação e do funcionamento da educação integral em tempo integral nas escolas públicas brasileiras e, em especial, no município de Goiânia. Para tanto, recorro à legislação vigente em ambas as

instâncias, objetivando identificar o que é determinado (produzido) pela lei federal, o que é apreendido/interpretado (consumido) pela lei municipal e como a distribuição desses discursos (FAIRCLOUGH, 2001) é consumida e reproduzida nos lócus responsáveis pela efetivação de tais resoluções legais, quais sejam, as escolas que constituem o foco deste estudo.

O segundo capítulo, intitulado "Viver e fazer etnografia", é dedicado ao fazer etnográfico como modo de vida, de estar e ser no mundo, como meio de compreender a espécie humana em sua integralidade através de sua descrição cultural e de seu comportamento social. Partindo das teorizações de Spradley (1980), explicito os princípios norteadores da pesquisa etnográfica, esclarecendo conceitos importantes para a discussão dos dados gerados neste trabalho: significado cultural e tema cultural. Também exponho o modelo de análise semântica dos domínios culturais, primeiro passo para a análise dos dados a serem apresentados neste estudo.

O terceiro capítulo, "Os múltiplos discursos: focalizando conceitos-chave", trata dos conceitos-chave norteadores da análise que me proponho a realizar. Todos os conceitos ora apresentados têm o discurso como fio condutor, seja o discurso como transmissor de significados linguísticos e culturais (*languaculture*); seja o discurso visto sob a ótica de Foucault e sua análise arqueológica; seja o discurso como alicerce da ciência da AD de linha francesa, pautada nas reflexões de Marx, Althusser e Lacan. Ademais, abordarei o conceito de discurso segundo a ACD, a qual tem a AD como referência, porém sob uma ótica diferente.

No quarto capítulo, "Procedimentos metodológicos", esclarecerei os contextos pesquisados, os participantes, os instrumentos de geração de dados e o paradigma de análise por mim utilizado a fim de identificar, nos discursos dos participantes, os significados culturais que estes atribuem à educação integral em tempo integral no município de Goiânia. O quinto capítulo, "Discussão dos dados gerados", será dedicado à análise dos dados, conforme os pressupostos teóricos apresentados nos capítulos anteriores e os procedimentos metodológicos explicitados no quarto capítulo.

Por fim, tecerei algumas considerações sobre os resultados obtidos através da análise e discussão dos dados gerados, com o intuito de responder às perguntas propostas para esta pesquisa, as quais de maneira alguma encerram a discussão aqui iniciada. Ademais, apresentarei alguns encaminhamentos para que a prática da educação integral em tempo integral, nas comunidades escolares estudadas, aproxime-se mais proficuamente dos

pressupostos teóricos que a fundamentam, a fim de colaborar com aqueles que vivem, participam e ao mesmo tempo modificam e aperfeiçoam esse modelo de educação, o qual pode contribuir para um salto de qualidade tanto no trabalho docente quanto no desenvolvimento integral dos discentes que dele se beneficiam. Faz-se necessário ressaltar, contudo, que tive acesso a apenas duas escolas, num universo de 22 instituições que funcionam em tempo integral no município de Goiânia. Há, portanto, outros contextos que podem apresentar realidades e significados diferentes dos que serão expostos neste trabalho. Acredito que este é um dado importante que pode motivar outros pesquisadores a conhecer e estudar centros de ensino que adotam essa perspectiva educacional, a fim de tornarem públicas outras experiências e significados culturais acerca do tema aqui abordado.

CAPÍTULO 1

TEORIZANDO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL

> O que está em jogo aqui é realmente fazer com que o mundo, e o desejo de se inserir nele, entre na escola. Uma escola não mais fechada em si mesma, mas aberta e voltada para a vida. Uma escola que não se limite a fornecer quadros teóricos, mas que permita o enriquecimento da *experiência vivida*...
>
> Gilles Lipovetsky e Jean Serroy

Neste capítulo discuto as raízes teóricas da educação integral em tempo integral, bem como os princípios norteadores dessa perspectiva educacional na contemporaneidade. Primeiramente, apresento os fundamentos do pragmatismo, corrente associada aos primeiros projetos escolares envolvendo a educação integral em tempo integral no Brasil. A tentativa de implementar os ideais pragmatistas no contexto da educação brasileira aconteceu através do movimento Escola Nova, o qual tinha entre seus membros importantes nomes da educação nacional, como Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). Contudo, as mudanças políticas, sociais e culturais por nós vivenciadas no decorrer do século XXI tornou premente uma nova compreensão de educação integral em tempo integral pautada na integralidade das culturas, das disciplinas, da escola com a comunidade, destas com os vários setores da gestão pública e da iniciativa privada. Assim, os fundamentos da educação integral em tempo integral foram ampliados para se adaptarem às novas demandas do terceiro milênio.

1.1 John Dewey e a educação nova

Filósofo norte-americano, John Dewey (1859-1952) influenciou a educação em várias partes do mundo no final do século XIX e, principalmente, no século XX. O autor é o mais célebre representante da corrente filosófica conhecida como *pragmatismo*, ou *instrumentalismo*, a qual defende que as ideias só têm importância se servirem para a solução de problemas reais. Nesse sentido, a democracia e a liberdade de pensamento são

instrumentos para o desenvolvimento e a manutenção emocional e intelectual das crianças. Partindo desses pressupostos, todo um arcabouço teórico foi constituído por Dewey a fim de buscar novos rumos para a educação de sua época.

Na nova visão de Dewey, a educação deveria ser concebida como uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece o sentido desta e nos capacita a dirigir o curso das experiências subsequentes (PILETTI; PILETTI, 2012). Em vez da imposição disciplinar e conteudista, a nova escola buscaria a *expressão* e o *cultivo da individualidade* e a realização de atividades livres. As crianças aprenderiam mais através de suas próprias experiências do que com professores ou livros. A escola não seria um local de *preparação para a vida* em um futuro remoto, mas seria *a própria vida*, pois valorizaria a vivência presente, objetivando a reconstrução contínua da experiência de viver em uma sociedade em constante mudança. Assim, a escola deveria buscar preparar as novas gerações para a democracia, entendida por Dewey como mais que uma forma de governo – como um modo de viver em sociedade, de partilhar a experiência de forma conjunta. O funcionamento de uma sociedade democrática dependeria, pois, da escola, espaço de efetivo exercício da atividade democrática pelos cidadãos. Para tanto, a universalização da educação escolar seria o passo primeiro e o fundamento mais importante para um verdadeiro processo de democratização da sociedade.

Segundo Dewey, o objetivo primordial da educação e dos educadores seria desenvolver o pensamento reflexivo nos educandos, contribuindo para que estes experienciem situações de aprendizagem que os levem a refletir e a adotar condutas eticamente responsáveis com relação à vida social democrática. Essa concepção filosófica de educação orientou a atuação de Dewey no movimento da Educação Progressiva nos Estados Unidos, o qual buscava transformar a educação escolar através do aprendizado da experiência e do desenvolvimento da capacidade científica de "aprender a aprender" (PILETTI; PILETTI, 2012).

De acordo com Cavaliere (2002), para entender a orientação pragmatista de Dewey é preciso compreender o significado que ele atribui à "experiência". Para Dewey, a experiência é a própria vida, ela gera aprendizagens que modificam as experiências subsequentes. Em outras palavras:

> Experiências ensejam mudanças que são transformações mútuas nos elementos que agem uns sobre os outros. Por isso, o autor considera que experiência é aprendizagem, é transformação, é um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos. A vida humana é uma teia de

> experiências e, portanto, de aprendizagens variadas. (CAVALIERE, 2002, p. 258).

Dewey (1959) categoriza as experiências de duas formas: as menos significativas e as mais significativas ou reflexivas. Estas são as que levam a transformações conscientes e intencionais daqueles que delas participam. Ou seja, as experiências que levam ao pensamento são as mais significativas para a vida do homem. Para o autor, o pensamento deve aumentar a eficiência da ação e ao mesmo tempo possibilitar a aprendizagem das coisas sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos. Nesse sentido, a educação deve oportunizar esse processo de reconstrução e organização contínua da experiência através da reflexão. O papel da escola, portanto, é propiciar experiências reflexivas aos educandos para que a efetiva transformação e a consequente aprendizagem ocorram.

Dessa forma, os objetivos educacionais e os processos pelos quais se educa são indissociáveis, pois viver é educar-se e educar-se é viver. A educação escolar, sendo uma necessidade das sociedades complexas, é um ótimo meio para o desenvolvimento das experiências reflexivas. Segundo Dewey, é primordial que a vida escolar seja uma seleção de experiências que possam constituir "modelos vivos" da sociedade que almejamos. Desta feita, o autor propõe que a escola se transforme em uma *microssociedade*, ou seja, a prática escolar deve propiciar experiências reais nas quais as relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis e o aprendizado científico aconteça de maneira integrada à vida pública e privada. Para Dewey, a aprendizagem é sempre indireta e se dá através do meio social.

Isso significa que a aprendizagem ocorre através das vivências, em vez da mera transmissão direta e formal de conhecimentos. Dessa forma, "para que o ambiente escolar possa favorecer as 'experiências significativas', aquelas que segundo Dewey são pensamento, deverá este ambiente ser capaz de favorecer o mais diversificado e intensivo compartilhamento da experiência" (CAVALIERE, 2002, p. 261). O projeto de escola preconizado por Dewey visa ao desenvolvimento de uma comunidade intersubjetiva, democraticamente estruturada, que possibilite a construção de alguma identidade coletiva.

Contudo, para o filósofo, sem a comunicação entre família, sociedade e comunidade escolar, tal microssociedade poderá se tornar um mundo artificial e socialmente insignificante ou ser engolida pelas exigências dessa sociedade maior. Essa microssociedade, a escola, deve receber e perceber a criança como um ser integral, ou seja, um indivíduo em suas diversas dimensões. Cavaliere (2002, p. 262, grifo da autora) esclarece:

> Dessa forma estaria a escola balizando a configuração intencional de seu ambiente em experiências individualmente e socialmente relevantes, e evitando pré-conceitos e cristalizações que lhe retirariam a capacidade de promover processos significativos de reconstrução da experiência. Uma das bases da concepção de *educação integral* é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais.

Partindo do exposto, é possível perceber que alguns dos princípios básicos da educação integral encontram-se na filosofia deweyana e em sua corrente pragmatista ou instrumentalista. Suas ideias serviram de inspiração para o movimento escolanovista que se instaurou no Brasil nos idos de 1930 e que teve como um de seus ilustres representantes o educador Anísio Teixeira. Esse movimento e sua influência na educação brasileira constitui o assunto da próxima seção.

1.2 Concepções de educação e escola subjacentes ao movimento Escola Nova

O movimento Escola Nova surge em contraposição à corrente pedagógica tradicional. Cronologicamente, inicia-se na segunda metade do século XIX, ganhando força nas primeiras décadas do século XX. Os primeiros inspiradores dessa renovação do ensino foram o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröebel (1782-1852). No entanto, é com Dewey que o movimento ganha forma, influenciando o sistema educacional de vários países.

O movimento Escola Nova defendia práticas educacionais reformadoras, justificadas pela necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana, industrializada e democrática do início do século XX. Essa corrente pedagógica, pautada principalmente nos ideais do pensamento deweyano, valorizava a experiência na prática pedagógica diária da escola. Nessa perspectiva, a aprendizagem é resultado das experiências vividas no cotidiano. Segundo Cavaliere (2002), várias experiências educacionais escolanovistas foram desenvolvidas em diferentes partes do mundo e o que de comum havia em todas elas era a importância dada à relação entre educação intelectual e atividade criadora, à vida social e comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores e à formação global da criança.

Essas novas ideias questionavam o enfoque pedagógico tradicional, em voga na época, o qual priorizava a cultura intelectual abstrata, a autoridade, a obediência, o esforço e a concorrência.

> Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à "vida". (CAVALIERE, 2002, p. 252).

A intenção dos reformistas era tentar fazer com que a escola fosse um ambiente menos formal e mais atuante na educação dos indivíduos. Nesse período de intensa reforma educacional, sob a égide do movimento escolanovista, concretizou-se a ideia da educação para todos, bem como o questionamento e a crítica às tradições escolares em voga até então. Ademais, os avanços do conhecimento científico com a biologia e a psicologia, por exemplo, constituíram o novo arcabouço teórico que redirecionaria as noções de criança, ensino, aprendizagem, educação e escola.

Nesse sentido, o escolanovismo supervaloriza o papel da educação escolar na vida do cidadão e da sociedade, pois advoga que a educação pode corrigir os conflitos sociais através do desenvolvimento científico e cultural, como também através da ação *equilibradora* do Estado. Esse movimento seria, pois, uma expressão, na área educacional, da transição do liberalismo clássico, historicamente revolucionário, para o liberalismo moderno ou conservador, o qual corresponde ao sistema capitalista (SAVIANI, 1989). Nessa fase, o Estado passa a assumir funções mais diretivas na sociedade. A educação seria, portanto, um meio de superar os antagonismos sociais e manter a ação reguladora do Estado. Dessa forma, "o escolanovismo teria um sentido histórico conservador, pois adequaria a escola ao papel de diluir conflitos" (CAVALIERE, 2002, p. 253). Segundo Saviani (1989), ao questionar as práticas no interior da escola, a corrente escolanovista tira a atenção do âmbito político, no que diz respeito à sociedade como um todo, e foca o âmbito técnico-pedagógico, cumprindo a função de manter a expansão da escola em limites suportáveis de acordo com os interesses dominantes, além de desenvolver um tipo de ensino que atende a esses interesses. Para Cavaliere (2002), contudo, não há como separar o político e o técnico-pedagógico, visto que a natureza dos processos de organização da escola gera alternativas tanto conservadoras quanto emancipatórias.

Apesar de todos esses significados contraditórios, não se pode desconsiderar o fato de que o escolanovismo foi uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola para que esta pudesse realizar a tarefa democrática de acolher, em situação de igualdade, crianças com diferentes experiências culturais e sociais. Esse objetivo mostrou-se moderno e avançado para a época, uma vez que o paradigma em voga era marcado pela perspectiva de sociedade igualitária como sinônimo de homogeneidade cultural. Outro avanço do pensamento escolanovista foi a defesa de uma comunidade democrática com indivíduos autônomos e capazes de nela atuarem intelectual e politicamente em direção a uma sociedade melhor para todos. Segundo Cavaliere (2002, p. 255), apesar de haver diferenças internas, com algumas correntes mais voltadas para aspectos biopsicológicos da educação e outras mais voltadas para os aspectos sociopolíticos, "os reformadores da escola tinham em comum a expectativa de alcançar o renascimento social a partir de um novo homem, de uma nova geração, formada segundo essas novas bases escolares".

Contudo, a maioria dos países ocidentais não chegou a alterar os sistemas educacionais vigentes, os quais continuaram seguindo os pressupostos da pedagogia tradicional. Isso porque a escolarização tradicional visa a reproduzir e manter o *status quo,* ou seja, as desigualdades sociais. Assim, era mais cômodo e lucrativo, para as classes dominantes, manter esse tipo de pedagogia atuante. O movimento da Escola Nova, com suas ideias avançadas, sua visão de escola que demandava investimentos muito maiores e buscava o surgimento e expansão de novas mentalidades, fugindo ao controle pedagógico e, de certa forma, político e centralizado, não foi acolhido pelo sistema capitalista da época.

> Como doutrina, o capitalismo tardio optou pelas concepções de educação fundamentadas na chamada "teoria do capital humano", ou seja, da educação como planejamento e investimento econômico que derivaram posteriormente na compreensão, hoje predominante, de educação como mercadoria, ou seja, como produto específico e delimitado a ser consumido. (CAVALIERE, 2002, p. 255).

Segundo a autora, a Escola Nova, inspirada pelo pensamento de Dewey, pretendeu criar novas bases para o reconhecimento da autoridade pedagógica. Tais bases dispensam um acervo cultural fechado e permitem a livre expressão e desenvolvimento das diversas individualidades e culturas, acreditando na possibilidade de um encontro entre elas em algum momento. Pautado nisso, o movimento escolanovista trouxe para a área educacional a

compreensão de que a democracia é mais que uma forma de organização das estruturas políticas, é também uma forma de vida associada à experiência conjunta. Em síntese, para Cavaliere (2002), somente nos dias de hoje muitos dos ideais e propostas escolanovistas podem ser tanto compreendidos quanto criticados em toda a sua extensão. Isso porque os problemas relativos à precariedade do ponto de vista e da prática democráticos, que já preocupavam os reformistas, agravaram-se com o tempo. A perda progressiva da autonomia do indivíduo e os paradoxos da vida social, gerados pelas características econômicas e culturais da sociedade de massa contemporânea, atingem níveis que os reformistas não puderam prever.

No Brasil, a Escola Nova e seus ideais tornaram-se elementos de discussão ainda no século XIX com Rui Barbosa e outros pensadores. Essas discussões ganharam força na década de 1920, efetivando-se após a Revolução de 1930, movimento que pôs fim ao predomínio das oligarquias no cenário político do país. Em 1931, um grupo de educadores comprometidos com a renovação da educação nacional resolveu atender ao pedido do governo e trabalhar na formulação de uma política nacional de educação, no momento em que a República passava por um período de transição. Esse grupo julgou oportuno reunir suas ideias em um manifesto ao governo e à nação (PILETTI; PILETTI, 2012).

O texto *A reconstrução educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova* (AZEVEDO et al., 1932) foi assinado por 25 educadores e/ou escritores, dentre os quais citamos Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afranio Peixoto e Cecília Meireles. Segundo Piletti e Piletti (2012), a abertura do manifesto de 1932 é bastante significativa, pois expressa de maneira nítida a importância que seus signatários atribuíam à educação e à necessidade urgente de sua reorganização, em consonância com a nova realidade do país. Leia-se o conteúdo expresso no parágrafo introdutório do documento:

> Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. [...] No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado geral da educação pública, no Brasil, se verificará que [...] todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do País. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas

> em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes… (AZEVEDO et al., 1932).

Dentre as principais ideias defendidas no manifesto, Piletti e Piletti (2012, p. 176) destacam as seguintes:

> 1. A educação é vista como instrumento essencial da reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais.
> 2. A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.
> 3. A educação deve ser "uma só", com vários graus articulados para atender às diversas fases do desenvolvimento humano. Mas unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo governo federal, a escola deve adaptar-se às características regionais.
> 4. A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos.
> 5. Todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária.

Em síntese, o manifesto defendia a educação como instrumento de reconstrução nacional; a educação pública, obrigatória e laica; a educação adaptada às características regionais e aos interesses dos alunos; a formação universitária de todos os professores; processos mais criativos e menos rígidos de aprendizagem. Havia, também, a preocupação de não isolar a vida escolar da vida comunitária. Ademais, o documento defendia a educação integral como "direito biológico" de cada indivíduo e como dever do Estado.

> [...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e apresentações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (AZEVEDO et al., 1932).

Todo esse conjunto de ideias, desde a filosofia deweyana até a publicação do manifesto em 1932, influenciou as discussões acerca de educação integral e tempo integral no Brasil. Pautado nos princípios de Dewey, Anísio Teixeira, então secretário da Educação do Estado da Bahia, funda, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador. Em artigo publicado em 1959, o autor deixa claro os objetivos propostos para essa instituição educacional: formar para o trabalho e para a sociedade, dar as mínimas condições

de alimentação e saúde, esporte, cultura e lazer. Para tanto, era preciso que a escola funcionasse em tempo integral (TEIXEIRA, 1959).

Para Teixeira, a escola seria a instituição destinada a educar as crianças de todas as classes, inclusive as da classe popular que quase nunca traziam da família a experiência e o hábito da instrução que iriam receber. O educador também destaca que a escola deve oferecer à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. O modelo escolar defendido por Teixeira influenciou, nos anos 1980, a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro, pelo professor Darcy Ribeiro. Estes eram unidades de período integral onde os alunos permaneciam por oito horas e recebiam quatro refeições diárias. O objetivo desses centros era oferecer o ensino fundamental, constituído do currículo escolar formal de atividades esportivas, artísticas e recreativas diversificadas.

A partir do exposto, é possível observar que todo esse conjunto de ideias – desde a filosofia deweyana e o movimento Escola Nova até a publicação do manifesto de 1932 – resultou em vários desdobramentos para a educação brasileira, influenciando sobremaneira as discussões acerca de educação integral em tempo integral no Brasil. Depois das experiências de Teixeira e Ribeiro, outros projetos foram desenvolvidos com o fito de retomar, em certa medida, os ideais defendidos por Teixeira. Na primeira década deste século, vimos o mote *educação integral em tempo integral* voltar ao debate público, sendo entendido como um caminho a ser trilhado para se garantir uma educação pública de qualidade (GOUVEIA, 2006). Pautada nessa perspectiva, a próxima seção abordará os fundamentos teóricos subjacentes à visão de educação integral em tempo integral vigentes no século XXI.

1.3 Educação integral e tempo integral

> Um novo paradigma de educação integral vem sendo construído e, portanto, vive-se um período de transição, de mudanças de representações, de relações de poder. O momento parece exigir que estejamos alerta às armadilhas do instituído, daquilo que nos é comum, familiar e, por isso, confortável, para que estejamos abertos a todas essas novas configurações e formas de fazer educação.
>
> Maria Beatriz Titton e Suzana Pacheco

A reflexão acerca da educação integral e do tempo integral não pode se eximir da referência aos projetos que privilegiaram essa perspectiva educacional no Brasil, os quais, por diversos motivos, não foram levados adiante. Como já foi mencionado na seção anterior, o projeto pioneiro de implantação da educação integral em tempo integral no país foi elaborado e concretizado por Teixeira, na década de 1950: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola-Parque, como ficou conhecido. Na Escola-Parque,

> [a] criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nessa escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, dormitórios para 200 das 4000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais de alimentação. [...] A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. (TEIXEIRA, 1959, p. 83).

O autor assim explicita a organização da escola em questão:

> A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras; e o da educação propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor da instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, escrita, aritmética e mais ciências físicas e sociais; e no setor da educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física. (TEIXEIRA, 1959, p. 82).

Questões políticas impediram o educador de ampliar o número de escolas na Bahia. No final da década de 1950, Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) – vinculado ao MEC – pretendia criar 28 Escolas-Parque nas superquadras da nova capital, Brasília. Algumas até foram construídas, mas o projeto de educação integral de Teixeira não foi adiante. Segundo Gadotti (2009), a primeira Escola-Parque de Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1960, data da inauguração da nova capital brasileira. Dois anos depois, o educador reconheceu que seu projeto havia sido deturpado, pois o tempo integral havia sido suprimido para dar lugar ao tempo parcial, impulsionado pela grande demanda por matrículas. Ademais, como a escola estava situada em uma região de classe média alta, ênfase foi sendo dada às humanidades, e a iniciação para o trabalho foi gradativamente ignorada.

Em uma retomada do projeto de escola pública de tempo integral de Teixeira, foram criados os Cieps na gestão do governador do Rio de Janeiro Leonel Brizola (1922-2004).

Ribeiro foi o idealizador desse novo projeto que objetivava oferecer educação integral às crianças. Os Cieps, além de apresentar as acomodações específicas de qualquer escola, como salas de aula, biblioteca e quadras de esporte, contavam também com consultórios médicos e odontológicos e refeitório. Segundo Maurício (2004, p. 41):

> A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. [...] Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio de código culto. A escola devia servir de ponte entre a cultura do aluno [...] e o conhecimento formal exigido pela sociedade.

Gadotti (2009) acrescenta que a proposta pedagógica de Ribeiro incluía a não reprovação dos alunos, haja vista o caráter elitista da reprovação. Em vez de provas, os alunos eram avaliados por meio de objetivos. Assim, aqueles não alcançados pelo aluno em um ano seriam trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação. Na análise de Maurício (2004, p. 43) acerca dos Cieps, o horário integral aparece como essencial para a proposta pedagógica defendida por Ribeiro, haja vista sua justificativa estritamente pedagógica: "a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem". A escola era vista como espaço social privilegiado para a formação do cidadão.

Durante o breve mandato de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o projeto dos Cieps foi retomado. Contudo, além da mudança de nome – passaram a ser chamados de Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs) –, houve uma modificação da proposta com o intuito de enfatizar o caráter assistencial dessas instituições de ensino. Com o impedimento de Collor, o governo Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto, mantendo as bases da proposta mas mudando o nome para Centros de Atenção Integral à Criança (Caics). Segundo o governo, o objetivo dos Caics era assegurar os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Isso porque esses centros abarcavam, no mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário (GADOTTI, 2009). Para aproveitar todos os benefícios oferecidos, as crianças eram incentivadas a permanecer o dia todo na escola. Em razão de seu caráter primordialmente

assistencial, os Caics foram considerados um projeto que mais visava ao atendimento de interesses promocionais políticos que ao cumprimento consistente de seu papel pedagógico.

Críticas à parte, os projetos ora citados são os mais representativos, em termos nacionais, e influenciaram outras tentativas de implantação da educação integral em tempo integral em vários estados e municípios brasileiros no decorrer das últimas duas décadas. Contudo, tais tentativas, esporádicas e experimentais, contemplam apenas algumas escolas de poucos estados e municípios do país. Não se trata, na verdade, de projetos que fazem parte de uma ação pública voltada para todas as escolas brasileiras, pois não há uma política nacional de regulamentação dessa perspectiva de ensino e organização escolar. A primeira menção, na legislação brasileira, sobre a progressiva ampliação do tempo de permanência na escola surgiu com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Como será discutido na próxima seção, outras leis defendem, sugerem, mas não instituem a educação integral em tempo integral como uma perspectiva norteadora do sistema de ensino nacional. Assim, apesar de haver um debate nacional e um discurso bastante contundente e bem-fundamentado acerca da importância da educação integral em tempo integral, cabe aos estados e municípios decidirem se, quando e em quais instituições de ensino esse paradigma educacional será implantado.

A defesa da ampliação da jornada escolar, tão comum nas campanhas eleitorais, normalmente não relaciona a noção de tempo integral com a perspectiva da educação integral. Segundo Gadotti (2009), o senso comum equalizou ambos os conceitos, considerando-os sinônimos. Entretanto, apesar de complementares, eles são diferentes em essência. Para efeito didático, consideraremos cada um em sua especificidade.

A respeito do tempo, Cavaliere (2007) considera a organização do tempo escolar uma importante referência para a organização da vida em família na sociedade contemporânea. Assim, esse tempo relaciona-se com os diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Forças como a cultura familiar, o tipo de visão acerca da formação da criança e do adolescente, as políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho.

> Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática,

> sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações. (CAVALIERE, 2007, p. 1018-1019).

Apesar do caráter sociopolítico e cultural atribuído ao tempo na sociedade contemporânea, ou seja, à sua importância no atendimento tanto das demandas familiares quanto políticas, a autora pontua que não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho escolar. Se bem empregada, a ampliação do tempo escolar pode representar um maior e melhor desempenho no rendimento dos alunos. Por outro lado, a jornada integral pode ser empobrecida pela ausência de atividades diversificadas e significativas, como foi vivenciado na experiência dos Cieps (CAVALIERE, 2007). Se a escola de tempo integral for uma mera reprodução da escola convencional, ocorrerá apenas a potencialização dos problemas já existentes, resultando no distanciamento cada vez maior dos fundamentos que norteiam a educação integral.

Gadotti (2009) salienta que os objetivos da escola de tempo integral não são específicos desse tipo de escola, mas devem ser os objetivos de toda e qualquer escola que almeje oferecer uma educação integral aos educandos. Para o autor, todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral; trata-se, pois, de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Esse deve ser o objetivo primordial da escola de tempo integral configurada na perspectiva da educação integral. Partindo disso, Gadotti (2009, p. 38, grifo do autor) cita os objetivos da escola de tempo integral:

> 1. Educar para e *pela* cidadania;[8]
> 2. Criar hábitos de estudo e pesquisa;
> 3. Cultivar hábitos alimentares e de higiene;
> 4. Potencializar o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva e relacional dos alunos;
> 5. Ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

Todos esses objetivos visam prioritariamente a melhorar o que, segundo Gadotti, é específico da escola: a **aprendizagem**.[9] O tempo integral, portanto, constitui um aliado, se bem empregado, para que a educação integral se efetive. Esta "emerge como uma perspectiva

[8] Segundo Gadotti (2009), a educação cidadã já tem sido reconhecida, no Brasil e em outros países, como aquela que visa à sustentabilidade social, afetiva, educacional, cultural, ambiental, econômica e política, consagrando-se como a perspectiva mais avançada do nosso tempo.

[9] Gadotti (2009) apresenta os conceitos por ele discutidos em negrito. Decidi, portanto, uniformizar destacando em negrito todos os conceitos apresentados pelos demais autores referidos nesta seção.

capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares" (BRASIL, 2009a, p. 18). Nesse processo de ressignificação, os tempos e os espaços são constituintes do processo de aprendizagem. Para Cavaliere (2007, p. 1022-1023):

> Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene e saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. [...] Nesse sentido, entendendo-se mais tempo como uma oportunidade de outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro.

A autora apresenta **quatro concepções de escola de tempo integral** que se misturam e se confundem nas discussões acerca da construção de um projeto nacional de educação que vise a fazer da educação integral em tempo integral uma realidade para todo o território nacional. A visão predominante, de **cunho assistencialista**, percebe a escola de tempo integral como uma instituição para os socioeconomicamente desfavorecidos, que deve substituir a família e suprir as deficiências gerais da formação dos alunos, e onde importam mais que o conhecimento a ocupação do tempo e a socialização primária. O termo *atendimento* é comumente utilizado, pois, segundo essa perspectiva, a escola é um lugar onde as crianças das classes populares serão *atendidas* em todas as suas necessidades mais básicas.

A visão **autoritária**, presente no discurso de autoridades públicas e profissionais da área da segurança pública, considera a escola de tempo integral uma instituição de prevenção ao crime, pois estar *preso* na escola é melhor que estar *solto* na rua. A ênfase está na rotina rígida e na formação para o trabalho. Já a concepção **democrática** defende o papel emancipatório da escola: "O tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas" (CAVALIERE, 2007, p. 1029). A ampliação da jornada escolar possibilitaria a efetiva aprendizagem dos vários saberes, os quais funcionam como ferramentas para a emancipação.

A visão mais atual defende que a educação integral independe da estruturação de uma escola de horário integral, haja vista seu caráter **multissetorial**. Segundo essa visão, a educação pode e deve acontecer fora da escola, pois o tempo integral não precisa estar centralizado em uma única instituição. Assim, "as estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo; a ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade" (CAVALIERE, 2007, p. 1029). Observamos, pois, que o tempo integral apresenta diferentes significações, as quais nem sempre se relacionam com a perspectiva da educação integral.

Prosseguindo com as discussões sobre a jornada ampliada, Maurício (2009) cita quatro condicionantes para que a escola pública de tempo integral possa contribuir para a efetivação da educação integral nessas instituições de ensino. Primeiro, a criança precisa querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa. Nas palavras da autora, "tirar as crianças da rua pode ser uma consequência, mas não um objetivo, que poderia redundar numa proposta de enclausuramento" (MAURÍCIO, 2009, p. 27). Segundo, o horário integral deve ser adotado por alunos e professores, visto que somente a convivência longa e diária criará as condições para o contato e a compreensão das culturas dos agentes envolvidos no processo. Terceiro, o pressuposto central da escola pública de tempo integral deve ser a aprendizagem, pois este é o espaço formal de sistematização do conhecimento, "daí a proposta de educação íntegra, que integra conhecimentos diversos e proporciona formação integralizada, circunstância indispensável no projeto de escola de horário integral" (p. 27). Por último, a escola pública de tempo integral deve constituir uma política de governo em parceria com instituições da sociedade civil.

Apesar de a escola ser o ambiente formal onde o conhecimento é sistematizado e a aprendizagem propiciada pelos vários agentes pedagógicos, ela não é o único espaço em que a educação integral acontece. De acordo com Gadotti (2009), estamos expostos a **múltiplos espaços de aprendizagem**, o que significa dizer que o conhecimento não é propriedade da escola – a educação pode se dar em vários espaços além dela. Guará (2009) entende que os diversos campos de aprendizagem se complementam, pois na vida cotidiana mesclam-se **educação formal**, **informal** e **não formal**. A educação escolar prima pela formalidade e sistematização da rotina, dos conhecimentos e dos procedimentos a serem utilizados para viabilizar a aprendizagem.

A educação informal está voltada para a integralidade do sujeito, priorizando a construção de sua base cultural, associando-se às situações cotidianas que se dão no âmbito familiar e às relações marcadas por vínculos de afeto e pertencimento. A educação não formal refere-se ao conhecimento adquirido através da participação em atividades comunitárias no próprio bairro, ao que se aprende via televisão e outros meios de comunicação, aos contatos interculturais, às experiências e vivências nos diferentes espaços oferecidos pelas cidades, pelos países, pelo planeta. Segundo Guará (2009), a educação não formal acessa um repertório diverso de informações, que constituem a base fundamental para a formação integral do indivíduo.

Essa visão de educação não formal – a qual, para além da escola e da família, acontece nos múltiplos espaços em uma dimensão global, oportunizando múltiplas aprendizagens – vai ao encontro da visão multissetorial de escola de tempo integral (e de educação integral) apresentada por Cavaliere (2007). Essa perspectiva amplia o universo educacional, aprofundando o conceito de educação integral. Para Padilha (2012, p. 204):

> Trata-se de articularmos saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intergeracionais, interterritoriais, intersetoriais e interculturais que, transcendendo os espaços educacionais escolares e não escolares, ganhem a comunidade, o bairro, a cidade, articulando e socializando as suas experiências com outros municípios, estados, países.

Complementando tal compreensão de educação integral, a publicação do MEC *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009a, p. 18) assevera que a educação integral implica

> [...] considerar a questão das variáveis de tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, como referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional, global.

Segundo Gadotti (2009), a educação integral em tempo integral pode contribuir para o **desenvolvimento local**, pois ela busca descobrir e reconhecer as potencialidades das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas. Para tanto, o autor considera que é preciso mapear o potencial educativo da comunidade e

integrá-lo à escola, à sala de aula, realizando o que Padilha (2009) denomina de **pedagogia do lugar**. Para Gadotti (2009, p. 40), "a cidade não é apenas um lugar físico de reprodução das relações econômicas de produção. É um lugar de relações sociais, um lugar de encontro, de festa, e de cultura. A cidade é o espaço da vida social e política, o espaço de conhecimento". Portanto, na educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística, compreendendo a educação formal, informal e não formal, além das dimensões local e global.

Padilha (2012, p. 191) apresenta uma visão bastante abrangente de educação integral: para ele, a educação integral cria novos espaços e tempos para vivências sociais, culturais e ambientais voltadas para trabalhar

> [...] pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais: em síntese, conhecer-pensar-criar-fazer-ser; a organização da comunidade em uma perspectiva colaborativa [...] respeitosa e valorizadora da diversidade étnica, racial, de gênero, geracional e cultural, que procura desconstruir as categorias excludentes étnicas; o incentivo e a difusão de experiências e vivências que valorizem os "ciclos de vida" da infância, da pré-adolescência, da adolescência, de todas as idades, para o exercício dos direitos de cidadania e do usufruto dos direitos constitucionalmente previstos;
> […] os processos educacionais, culturais e ambientais que visem à formação humana com base nas diferentes e multidimensionais manifestações do conhecimento, dos saberes e das aprendizagens das pessoas.

Segundo o autor, para que seja possível abarcar todas as potencialidades da educação integral, é preciso uma ação conjunta: de um lado, o investimento público e a parceria entre os governos e as instituições da sociedade civil, com o fito de promover o que Cavaliere (2007) denomina de educação integral de caráter multissetorial ou não formal (GUARÁ, 2009); de outro, a construção de uma proposta curricular de educação formal, informal e não formal que contemple as dimensões da educação integral em todas as suas vertentes. Se o investimento público e as parcerias dependem de vontade e organização política, a elaboração de um currículo condizente com a perspectiva da educação integral faz-se urgente e depende de uma mobilização local, com vistas globais. Assim, Padilha (2012, p. 200-201) propõe que o currículo **intertranscultural** seja o fundamento norteador da educação integral em todos os ambientes de aprendizagem.

> O currículo intertranscultural refere-se a processos educativos intencionais, escolares e não escolares, que pretendem contribuir para fundamentar e problematizar programas, projetos e ações que estimulem a realização, em diferentes espaços e tempos, de diálogos interativos e comunicativos entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino. [...] Na perspectiva do currículo intertranscultural, trabalha-se mais com as conexões (uma coisa e outra) do que simplesmente com a oposição ou negação (uma coisa ou outra) dos vários conhecimentos e saberes e suas respectivas manifestações socioculturais e socioambientais, relacionadas ao sistema cultural simbólico (linguagens, artes, ciências humanas, transcendências, etc.) e produtivo (ciências naturais, tecnologias, etc.). Buscamos processos educacionais que promovam a inclusão social, humana, com olhar ecossistêmico e considerando todas as formas e manifestações de vida existentes no planeta. Daí, a necessidade de um currículo da escola que trabalhe com e para além da multirreferencialidade humana.

Essa perspectiva de currículo deve integrar diferentes concepções curriculares, educacionais e políticas. Assim, o currículo **intertranscultural** apresenta algumas características que devem ser mencionadas. A primeira considera a complexidade dos processos educativos; a segunda valoriza o trabalho interdisciplinar quando este cria condições para o encontro entre diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento, propondo uma ação curricular emancipadora; a terceira é o fato de que o seu ponto de partida não são as disciplinas, mas as pessoas, os coletivos humanos e as relações que eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem. Ou seja, esse currículo reconhece as histórias de vida, as culturas, as identidades, as semelhanças e diferenças culturais entre as pessoas. Dessa forma, o foco são as relações humanas no início do processo pedagógico, exatamente porque se trata de educar para a convivência, para as inter-relações e para a interconectividade entre as pessoas e entre elas e o que acontece no planeta.

Para o autor, se levarmos em consideração as novas tecnologias de comunicação, os tempos e os espaços de relação e de contatos culturais na pós-modernidade são muito mais complexos e amplos, exigindo novas formas de enfrentamento do fenômeno multicultural e de suas manifestações mais diretas, como a violência e o preconceito, por exemplo. Nesse sentido, essa perspectiva curricular viabiliza e propõe atividades intertransdisciplinares, necessárias à educação integral, buscando dialogar com o conhecimento científico e ao mesmo tempo transcendê-lo. Esse currículo também inclui todas as dimensões da organização do trabalho educacional, seja na escola, na creche, na associação de moradores etc. Padilha (2012) enfatiza que ele inclui a nossa participação, prevendo aprendizagens quando

participamos da elaboração do projeto eco-político-pedagógico da escola ou da instituição não formal da qual fazemos parte.

Em síntese, na perspectiva da educação integral e do currículo intertranscultural, escolar e não escolar, Padilha (2012, p. 203) propõe:

> - Partir das relações e da cultura das pessoas.
> - Criar espaços e tempos de encontros na escola, na comunidade, no bairro, etc., estimulando o diálogo entre as pessoas.
> - Realizar a "leitura do mundo", problematizando a realidade e as relações humanas.
> - Refletir sobre os diferentes significados dos múltiplos sentidos e significados do real e da realidade.
> - Promover a tentativa de reconhecimento dos símbolos e das representações culturais, materiais e imateriais da realidade que nos cerca.
> - Vivenciar experiências de aproximação e de afastamento identitário conforme o grau de comunicação que nossas linguagens nos permitem.

Como podemos observar, a perspectiva de educação integral e de currículo de Padilha vai além dos tempos e espaços formais, considerando o todo da vida do indivíduo. A escola teria um papel coadjuvante, pois caberia a ela, além de trabalhar com o conhecimento acumulado pela humanidade de maneira sistematizada, complementar a aprendizagem proporcionada pelos **múltiplos espaços de aprendizagem** (GADOTTI, 2009) fora dela. A escola, portanto, deve conhecer e efetivar na prática os princípios da educação integral, incluindo a perspectiva do currículo intertranscultural no seu processo educacional. Vimos também que o tempo integral funciona como um aliado e que, apesar das diferentes visões que o cercam, pode contribuir para ampliar a convivência e as diversas experiências de aprendizagem e de vida dos educandos, relacionando o saber formal com os demais saberes e dimensões humanas. Desta feita, a discussão do tempo integral sob a perspectiva da educação integral de hoje não é a mesma do passado. As concepções acerca de ambos foram se transformando e, atualmente, a visão de educação mais defendida para o contexto pós-moderno do qual fazemos parte seria a de uma educação integral, integrada, integradora e em tempo integral. A próxima seção abordará os princípios que envolvem essa compreensão de educação voltada para as características sociais, políticas e culturais do Terceiro Milênio.

1.4 Educação integral, integrada e integradora, em tempo integral

Como foi possível observar na seção anterior, a educação integral e o tempo integral são vistos sob diferentes perspectivas que, de certo modo, integram-se numa relação de complementaridade. Diante dos fundamentos apresentados, percebe-se cada vez mais a defesa da implantação do tempo integral nas escolas públicas brasileiras como uma tentativa de alcançar também a educação integral nas suas vertentes formal, informal e não formal sob o paradigma do currículo intertranscultural. Através do exposto, conclui-se que o princípio geral da educação integral é a integralidade, visto que, para que esta se efetive, é preciso integrar tempos, espaços e pessoas, tanto na dimensão local quanto global.

Segundo Gadotti (2009), o conceito de integralidade refere-se à base da educação, pois uma educação integral tem uma qualidade sociocultural. Isso significa que a integração da cultura, da saúde, da assistência social etc. com a educação permite a integralidade desta. Não se trata apenas de permanecer na escola em horário integral, mas de ter a oportunidade de desenvolver todas as potencialidades humanas que envolvem o corpo, a mente, a arte, a cultura, o lazer etc. Para o autor, o princípio da integralidade também deve nortear o currículo escolar, pois em uma escola de tempo integral o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, pautando a aprendizagem na experiência cultural dos alunos.

Gadotti assevera ainda que o princípio da integralidade não deve ser praticado apenas em prol do aluno, mas também do professor. Do mesmo modo que o aluno tem o direito a um currículo integrado e a uma educação nos moldes defendidos por Gadotti, ao professor também deve ser proporcionado o direito ao horário integral em uma só escola, com tempo para planejar suas aulas, produzir material didático e promover seu aperfeiçoamento profissional, fator indispensável para o exercício da docência e para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (GADOTTI, 2009). Assim, o princípio da integralidade, fundamental à educação integral, está associado ao princípio da totalidade. Isso significa que a educação integral implica formação integral, integrada e integradora da realidade, ou seja, uma formação intertransdisciplinar e intertranscultural.

Além de todas essas nuanças do saber, sob o fundamento da integralidade, a educação integral deve ampliar o horizonte da formação escolar, abarcando os conhecimentos

simbólico e sensível. Por isso a abordagem holística é condição *sine qua non* para que essa educação se efetive. O aluno deve ter contato com o mundo das artes, da poesia, do artesanato, das diferentes manifestações linguísticas e culturais.

> Além do conhecimento simbólico – linguístico, matemático – e do conhecimento sensível, da arte, da dança, da música, que nos ajuda a melhor conviver, a melhor sentir, existe o **conhecimento técnico-tecnológico**, que deve nos ajudar a melhor fazer, a sermos mais curiosos e criativos. Não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural, etc. Com a ampliação do tempo, possibilita-se também maior aproximação entre a escola e a comunidade, entre docentes, entre alunos etc. O tempo integral abre espaço para maior solidariedade, companheirismo e amizade na escola. (GADOTTI, 2009, p. 99, grifo do autor).

Partindo disso, Gadotti elenca alguns princípios e valores que podem orientar os diferentes programas de educação integral no país. O primeiro é a **conectividade**[10] escola-comunidade, escola-bairro. A escola é ao mesmo tempo educanda e educadora do bairro ao qual pertence. Ou seja, o que aprendemos depende muito de nossa comunidade de aprendizagem. A primeira comunidade com a qual estamos conectados é a família; a segunda é a escola, e esta precisa considerar a comunidade não escolar dos educandos e estar em constante conexão com ela. Desta feita, não se pode conceber educação integral sem o engajamento daqueles que integram a comunidade. Para haver participação da comunidade na escola e vice-versa é preciso promover informação, compartilhamento de objetivos, sentimento de pertencimento e de valorização das pessoas envolvidas no processo.

O princípio da **intersetorialidade** diz respeito à articulação do projeto de educação integral com as várias secretarias do governo municipal, por exemplo, no intuito de integrar saberes e experiências. Para Gadotti (2009, p. 102), "a intersetorialidade é uma lógica de gestão pública da cidade que busca superar a atomização das políticas sociais". Profissionais de diferentes áreas e setores de atuação contribuem para a efetivação das várias nuanças da educação integral. Assim, é preciso que haja uma integração responsável (no sentido de compartilhar responsabilidades, em regime de colaboração) entre os diversos setores: saúde, educação, cultura, esporte, lazer, assistência social, trânsito, saneamento etc. Na relação bairro-escola, esse regime de colaboração traduz-se na busca de parcerias tanto com as esferas

[10] Gadotti (2009) destaca em negrito os princípios orientadores dos diferentes programas de educação integral no Brasil.

públicas quanto privadas. Sobre esse princípio, Rabelo (2012, p. 119) apresenta uma inquietação:

> Tudo o que é intersetorial, seguindo a lógica da interpessoalidade, não se encontra nem em um setor, nem em outro, mas no espaço situado "em meio a" um espaço a ser constituído pela doação de esforços na edificação do significado das relações próprias desse fenômeno novamente acalorado de educação integral de uma república democrática que exige, por sua vez, a (re) significação do tempo e dos espaços escolares.

A intersetorialidade, portanto, pressupõe o comprometimento e o envolvimento dos profissionais que integram os diferentes setores, sejam públicos sejam privados, para a efetivação da atividade educadora no projeto de educação integral. Sem a ação comprometida, tal princípio permanece um vazio no *inter*espaço. Para a autora, o olhar voltado para o *inter*, para o meio, evidencia a importância do coletivo, dos vários setores e dos diferentes atores sociais comprometidos com a construção da educação integral que almejamos. Portanto, a participação desses atores sociais é condição *sine qua non* para a consolidação de um projeto eficaz de educação integral. Com o intuito de garantir a efetividade desse fundamento da educação integral, o governo federal criou o Programa Mais Educação, o qual prevê, entre outras ações, a articulação entre os vários setores. Esse programa surge como uma estratégia de desenvolvimento da educação integral integrada no país e será melhor explicitado na próxima seção.

O terceiro princípio revisita Padilha (2004 apud GADOTTI, 2009, p. 103, grifo nosso): "não podemos tratar a educação como um setor, separando o educativo do político, do social, do histórico, do cultural. Isso aponta para a flexibilidade dos currículos, para a sustentabilidade socioambiental e para a '*intertransculturalidade*'". Para Gadotti, o princípio da **intertransculturalidade** deve ser compartilhado com o da **interculturalidade**. Segundo o autor, interculturalidade é sinônimo de interação, troca e interdependência cultural, de que não existe hierarquia entre as culturas, sendo a diversidade a grande riqueza da humanidade. No projeto de educação integral, a interculturalidade pressupõe uma filosofia pluralista, uma atitude de constante escuta e a ideia de que devemos buscar uma sociedade plural que respeite as diferenças. Para que a perspectiva intercultural se efetive, é necessário elaborar e executar um currículo intertranscultural: "Se, pela interculturalidade, valorizamos as diferentes culturas, pela intertransculturalidade defendemos também a necessidade de realçar o que há de comum entre elas e que está na base de tudo o que é humano" (GADOTTI, 2009, p. 103).

O quarto princípio é o da **intertransdisciplinaridade**. Paulo Freire entendia a interdisciplinaridade como o trabalho coletivo das diferentes disciplinas, que integra os professores em uma reflexão-ação comum. Já a transdisciplinaridade expõe o que há de semelhante entre as disciplinas. Gadotti considera esses dois conceitos essenciais à prática da educação integral, visto que a partir deles há um enriquecimento do currículo e do projeto eco-político-pedagógico da escola. A intertransdisciplinaridade articula as disciplinas, mas de modo algum as elimina. Para a sua consolidação no projeto de educação integral, é importante enfatizar que

> [...] a adoção e implantação de um projeto de educação integral não deve sobrecarregar os professores. Não se trata de aumentar o seu tempo de trabalho, mas muito mais, de utilizar esse tempo de forma diferenciada. Por isso, não se pode implementar um projeto de educação integral sem uma sólida formação de todos os segmentos da escola, particularmente dos professores, e também sem a preparação da comunidade para que a educação integral seja entendida no contexto de uma concepção holística. Esse é o requisito principal de todo projeto de educação integral. (GADOTTI, 2009, p. 104).

O penúltimo princípio defendido por Gadotti é o da **sustentabilidade**. Esse princípio, suporte para qualquer projeto de educação integral, deve ser entendido sob a perspectiva ética voltada para a cultura da paz e para a justiça socioambiental. O intuito é unir esforços para melhorar as condições de vida da população, através de ações que promovam trabalho e renda; e da cidade, por meio de ações que melhorem a infraestrutura da comunidade a que a escola pertence, observando as condições de mobilidade e acessibilidade do trânsito de pessoas e veículos, do embelezamento das praças, entre outras. Ou seja, além do trabalho de preservação e sustentabilidade ambiental, procura-se enfatizar a sustentabilidade socioambiental através de ações que visem a melhorar as relações do homem com o meio ambiente.

O último princípio é o da **informalidade**. Como espaço formal de educação, a escola não pode mais ignorar o ambiente informal, como Cavaliere (2007) mesmo apontou. Não é mais possível considerar e defender a premissa de que a escola é a única instituição onde a aprendizagem ocorre. Os múltiplos espaços de aprendizagem se entrecruzam, sejam reais sejam virtuais. A rapidez com que as informações circulam e o fluxo destas, ao qual nosso alunado está exposto, é cada vez maior, chegando ao ponto do imensurável. Para Gadotti, o surgimento dos sistemas não formais de educação é a grande novidade deste início de milênio.

A escola não pode fazer tudo sozinha, nem tem condições para tal. Afinal, os vários atores responsáveis pela educação de nossas crianças e jovens estão espalhados por todo o planeta. A educação integral, portanto, significa ampliação dos tempos, dos espaços e dos atores sociais para além da instituição escolar. Dessa forma, é preciso também ampliar o diálogo entre o saber formal e o não formal, pois a sociedade *aprendente* (GADOTTI, 2009) caracteriza-se pelo uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação na construção do conhecimento.

A partir do exposto, é possível perceber que os princípios e fundamentos que regem a educação integral se ampliaram e se tornaram bem mais complexos, quando comparados à época de Teixeira e seus seguidores. O mundo mudou e continua mudando, por conseguinte a educação e a escola também não podem mais ser as mesmas. Desse modo, os discursos acerca da educação integral em tempo integral vêm sendo modificados a fim de se adaptar aos fluxos culturais e às novas tendências e demandas do Terceiro Milênio. O local e o global foram reconhecidos como constituintes educacionais, já a escola não é mais protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Apesar das ideias de Dewey continuarem norteando a compreensão de educação integral – principalmente no que diz respeito à relação escola-sociedade e à valorização da experiência, da vivência dos educandos –, o projeto de educação integral para o século XXI demanda ações integradas e integradoras, além da redefinição e ressignificação dos tempos e espaços educadores.

A próxima seção apresentará a visão do Estado, via documentos oficiais, acerca da educação integral em tempo integral.

1.5 A educação integral em tempo integral e a legislação

> De modo abrangente, as políticas públicas voltadas para educação, em solo democrático, são seguramente o domínio em que o processo de identificação, entre aqueles que elaboram as políticas e aqueles que dela se beneficiam, é reconhecido e benquisto. Isso porque, ao rabiscar o primeiro esboço de uma política pública, aqueles que a concebem lhe atribuem o significado que já está tecido no cenário sociocultural, na dinâmica social, restando, portanto, garantir a materialidade e a legitimidade desejada coletivamente. A arquitetura política torna-se, assim, parte de cada cidadão, parte de nós mesmos.
>
> Marta Rabelo

Nesta seção, apresento dois dos principais documentos oficiais nacionais que defendem e regulamentam a progressiva implantação do tempo integral sob a perspectiva da educação integral. Trata-se, na verdade, de leis, decretos, programas do governo federal que procuram, através do debate em escala nacional, ampliar gradativamente a jornada escolar com vistas à efetivação da educação integral em todo o território brasileiro, salvaguardando as especificidades locais das inúmeras cidades e comunidades. Essa gradativa ampliação do tempo visa a oferecer tanto a educação integral quanto a proteção integral à criança e ao adolescente, proporcionando vida digna e inclusão social, condições essenciais para o exercício da cidadania (SILVA; SILVA, 2012). É importante ressaltar que tais documentos serão revisitados no capítulo dedicado à análise e discussão dos dados gerados.

O documento mais representativo em termos de sistematização de um projeto nacional de educação integral em tempo integral é o *Programa Mais Educação: educação integral* (BRASIL, 2008). Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010b), esse Programa constitui uma estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico: educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. O Programa visa a desenvolver a educação integral integrada no país com ênfase nas políticas públicas intersetoriais: assistência social, ciência e tecnologia, cultura, saúde, educação, esporte e meio ambiente. A Portaria Normativa Interministerial nº 17, em seu artigo 4º, reforça o caráter optativo de adesão ao Programa,[11] bem como sua vertente intersetorial:

> § 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes. (BRASIL, 2007).

[11] De 2008, ano de implantação do Programa Mais Educação, até 2013, foram registradas cerca de 49 mil escolas participantes. A meta para 2014 era atingir 60 mil escolas em todo o território nacional, segundo dados do *site* do MEC.

Entre os princípios do Programa, destacam-se: articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos do conhecimento e práticas socioculturais; constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; integração entre as políticas educacionais e sociais; valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; afirmação da cultura de direitos humanos; articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas (MOLL, 2012b). Vemos, pois, um leque de atuações propostas pelo Programa, o qual visa a contribuir para a qualidade da educação pautada nos princípios e fundamentos da educação integral em tempo integral. Esse documento oficial pretende colaborar com o projeto de sedimentação da educação integral em tempo integral como política pública a ser consolidada, atingindo todas as redes de ensino do país. Sobre isso, o MEC, através de sua página na internet, assim se manifesta:

> Compreende-se que a educação integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola. (SAIBA MAIS..., 2015).

O conjunto de documentos que versam sobre o Programa Mais Educação (ou kit Mais Educação), disponível na página do MEC, busca orientar e esclarecer a comunidade escolar e a sociedade acerca das diretrizes básicas do Programa. O kit é composto pelas seguintes publicações:

1. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (Série Mais Educação);
2. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território* (Série Mais Educação);
3. *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* (Série Mais Educação);
4. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*;
5. *Bairro Escola: passo a passo*;
6. *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender* (CD-ROM);
7. *Muitos lugares para aprender: tecendo redes para educação integral*, Cadernos Cenpec nº 2 – Educação Integral (CD-ROM).

Muitos são os documentos que compõem o Programa. Contudo, não vamos nos ater a um ou outro especificamente, mas sim contemplar a visão de educação integral que norteia o Programa como um todo, abarcando, por conseguinte, os temas centrais contidos nas referidas publicações. Pinheiro (2009 apud SILVA; SILVA, 2012) elenca as categorias constitutivas do Programa: tempo escolar; ações socioeducativas; espaço educativo; ações integradas; intersetorialidade; assistência social; diversidade; formação integral.

Para o Programa, a jornada ampliada é condição para o fomento da educação integral, sendo esta concebida como um turno de atividades que abarcam o currículo básico e um contraturno de atividades complementares e socioeducativas. Apesar do Programa não trazer a possibilidade de flexibilização do tempo escolar em suas diretrizes, experiências locais levaram algumas instituições a mesclar atividades curriculares e complementares nos dois turnos. O Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010b), no seu artigo 1º, explicita as noções de tempo, espaço e intersetorialidade assumidas pelo Programa:

> O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.
> § 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.
> [...]
> § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

As ações socioeducativas preveem atividades que conjuguem educação e proteção social.

> A ideia de redes socioeducativas coloca-se na perspectiva de criar uma outra cultura de educar/formar, que tem na escola seu *locus* catalizador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade. Reconhece que o ambiente social é espaço de aprendizagem e assim deve ser considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes permanentes da vida. (BRASIL, 2009a, p. 45).

O caráter assistencial do Programa parte do pressuposto de que o indivíduo em risco não é capaz de desenvolver-se plenamente. As ações socioassistenciais objetivam, pois, tirá-lo da sua condição de vulnerabilidade social para que se beneficie das políticas públicas em educação e de outros setores. Já a categoria diversidade diz respeito ao fato de que a educação deve atender a todos os alunos, independentemente das diferenças sociais, econômicas, físicas, étnicas, culturais e de outros tipos. O intuito é valorizar a diversidade cultural brasileira.

> Uma análise das desigualdades sociais, que relacionem tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de educação integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. Vale destacar, nesse quadro, a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil. (BRASIL, 2009a, p. 10).

Silva e Silva (2012) destacam que os estados e municípios estão sendo convocados a oferecer educação integral em tempo integral em condições formativas bastante reduzidas e precárias, e as tarefas que migraram para a escola, em muitos casos, não estão sendo realizadas. A ampliação das funções da escola acarreta, consequentemente, a ampliação das funções do professor, que, segundo o documento oficial, precisa ter "uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes" (BRASIL, 2009a, p. 18).

> Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como "protetora" e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la.
> Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma "Educação Integral em Tempo Integral", ampliam-se as possibilidades de *atendimento*, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para

> outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico.
> Diante disso, aos educadores, também vêm sendo conferidas tarefas que não lhes competiam há algum tempo atrás, o que tensiona ainda mais a frágil relação que se estabelece entre esses profissionais e a escola como a encontramos hoje. (BRASIL, 2009a, p. 17, grifo nosso).

Por essa breve apresentação das categorias e conceitos defendidos pelo Programa Mais Educação, percebemos que ele contempla, em seu discurso, todas as concepções de tempo integral elencadas por Cavaliere (2007). O discurso da proteção camufla, de certa forma, a questão da prevenção ao crime: se o aluno está preso na escola, não está suscetível ao crime, seja no papel de autor, seja no papel de vítima. As possibilidades ampliadas de atendimento ao educando ratificam o caráter assistencial da escola de tempo integral, como perspectiva de fundamentação e justificativa para a educação integral. A escola, nesse sentido, funciona como uma extensão do Estado e de suas políticas sociais, as quais não são devidamente concretizadas fora da instituição de ensino. Vemos também a defesa da educação integral como justificativa para a efetivação de uma educação democrática e, por conseguinte, cidadã, abrangendo até mesmo outros setores, públicos e privados, os quais compartilham, com a sociedade civil, profissionais de áreas variadas e governos, a responsabilidade de educar integralmente o aluno que frequenta a escola pública brasileira.

Outro ponto interessante a ser mencionado sobre o Programa é a proposta de educação integral intercultural contida na publicação *Rede de saberes Mais Educação* (BRASIL, 2009b). Segundo essa publicação, a interculturalidade remete àquilo que acontece quando grupos se encontram, estabelecendo relações de troca. No contexto educacional, escola e comunidade são desafiadas a se expandir uma em direção à outra, em uma relação de complementaridade. Assim, o espaço do *inter* é decisivo, uma vez que é um espaço de negociação, conflito, reciprocidade, investigação, reflexão e prática.

> Assim, se queremos uma educação integral intercultural (situada entre culturas/saberes) é preciso [...] observar se estamos abertos para as experiências diferentes das nossas. [...] É interessante notar, quando nos referimos às trocas culturais, que as diferenças poderiam ser experimentadas como espaço de enriquecimento – impulso para a transformação. Se assumirmos ora o ponto de vista da escola, ora o ponto de vista das experiências diferenciadas dos alunos não construiremos as pontes; e é somente através delas que poderemos avançar na conquista da qualidade necessária para a escola pública brasileira. (BRASIL, 2009b, p. 21).

Ainda segundo a publicação, os pressupostos para a educação integral devem assumir um formato aberto no sentido de que pretendem nascer da diversidade cultural e educacional brasileira. Para se alcançar uma educação com vistas integrais e integradoras, faz-se necessário, de um lado, articular a escola com as diferentes áreas dos saberes comunitários, saberes esses que desenvolvemos através de nossa relação com o mundo, nossa forma de viver; de outro, enfrentar os desafios de formar os estudantes para além do currículo escolar, propiciando o vínculo deste com a pesquisa. Para o documento em questão, é imprescindível que o aluno desenvolva a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses; que descubra, experimente, identifique e distinga, relacione, classifique, sistematize, crie, debata, compare e conclua. Essas habilidades são, segundo o caderno *Rede de saberes Mais Educação*, inerentes à prática escolar, relacionando-se, sob vários aspectos, aos saberes comunitários. O Programa, de certa forma, prioriza a experiência cotidiana não escolar, relativizando a experiência escolar.

> É interessante notar que o mundo da vida e seus saberes não necessita diretamente do mundo da escola para sobreviver e efetivar sua singular produtividade, mas o que dizer de uma escola que atua em separado da vida cotidiana na qual está inserida? (BRASIL, 2009b, p. 16).

Silva e Silva (2012) consideram o Programa Mais Educação uma releitura do movimento escolanovista, pautado no pragmatismo liberal de Dewey. Isso porque ele ressignifica categorias do escolanovismo (proteger/educar; diferença/diversidade; pesquisa/ensino; aprender a aprender; escola-comunidade) e tenta inovar enquadrando-as em um modelo de gestão intersetorial, supostamente descentralizado e participativo. Para Silva e Silva (2012), a noção de educação integral intercultural que orienta o Programa expressa uma versão pós-moderna e neoliberal de educação. Segundo essa versão, o papel do Estado e da escola é redefinido, o que diminui cada vez mais a responsabilidade social do primeiro e aumenta as funções sociais do segundo. O rígido controle do processo é deslocado, pois é pela avaliação dos resultados que se busca atingir a eficiência e a produtividade. De acordo com Saviani (2011, p. 439 apud SILVA; SILVA, 2012, p. 98),

> [...] a avaliação dos resultados converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição

> de verbas e a alocação de recursos conforme critérios de eficiência e produtividade. [...] Seguindo essa orientação, as diversas reformas educacionais levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

Outro documento que merece menção é "O PNE 2011-2020: metas e estratégias", referente ao novo Plano Nacional de Educação, ou PNE (BRASIL, 2010c). Fruto do Projeto de Lei nº 8.035/2010 (BRASIL, 2010d), esse documento pretende orientar a educação brasileira no período 2011-2020. Segundo o documento, na última década o investimento público em educação foi de apenas 1,1%. Entretanto, as políticas públicas educacionais em execução, somadas aos desafios propostos pelo novo PNE, demandarão investimentos públicos na faixa dos 7% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2020, mais que os 5% atuais.

A proposta do novo PNE apresenta dez diretrizes e vinte metas, além de estratégias específicas para a efetivação de cada meta, buscando a universalização, a ampliação do acesso, a qualificação e o atendimento em todos os níveis e modalidades educacionais. A respeito da educação integral em jornada ampliada, o PNE propõe a meta seis: "oferecer educação em tempo integral em 50% [...] das escolas públicas de educação básica" (BRASIL, 2010c, p. 30) até 2020. Essa proposta ratifica algumas premissas defendidas pelo Programa Mais Educação. Uma delas é a relação situação de risco *versus* aprendizagem. Vejamos o que argumenta o Plano:

> É válido assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/ano escolar e, em última instância, para a reprovação e evasão escolares. [...] Não se trata aqui de criminalizar ou de encarar a pobreza como algo patológico, mas de assumir que são necessárias soluções políticas e pedagógicas criativas para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional.
> [...]
> No país, a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação. A implantação e implementação de uma política de Educação Integral na educação básica, considerando a ampliação da jornada escolar aliada à constituição de territórios educativos e a perspectiva de expansão de oportunidades formativas, com contribuições intersetoriais e de organização da sociedade civil estão inseridas na melhoria das condições necessárias para garantir a qualidade da educação pública para as pessoas em situação de pobreza. (BRASIL, 2010c, p. 30-31).

Para atingir a meta número seis, o documento apresenta seis estratégias específicas, as quais são foco de debate da comissão especial para a Proposta de Emenda Constitucional nº 134/2007, constituída em 2009, que propõe a universalização da jornada diária de sete horas na escola fundamental, em um período de dez anos (MOLL, 2012b). Seguem as estratégias propostas pelo PNE (BRASIL, 2010d, p. 8-9):

> **6.1)** Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.
> **6.2)** Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.
> **6.3)** Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.
> **6.4)** Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
> **6.5)** Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
> **6.6)** Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais.

A amplitude da meta número seis e das estratégias propostas pelo novo PNE expressa o firme propósito de avançar na educação integral em tempo integral como política pública a ser consolidada no âmbito da educação nacional. Para Moll (2012b), o compromisso expresso tanto no Programa Mais Educação quanto no novo PNE caminha para o desejável e necessário processo de universalização da educação integral. Para a autora, a sociedade inteira tem a tarefa de se mobilizar para a efetivação da perspectiva educacional de dia inteiro, e ressalta a necessidade de se investir na educação básica para que se possa processar a

ampliação e melhoria de carreiras docentes, adequar os espaços físicos e recursos pedagógicos, incrementar a alimentação escolar e sua infraestrutura, entre outras demandas.

> Nenhuma escola construída como "escola de turno", com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e, às vezes, para os três turnos diários, "transforma-se", de um dia para outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes. O Programa Mais Educação colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação da educação integral em tempo integral. (MOLL, 2012b, p. 138).

Essa perspectiva educacional demanda, portanto, investimentos na estrutura física e pessoal da escola. Assim, a ampliação dos recursos destinados à educação deve abarcar também o tempo integral dos professores e demais profissionais dedicados à educação pública. Ainda de acordo com Moll, uma escola de tempo integral que pretenda construir uma pauta curricular de educação integral deve contar com professores integrais que possam se dedicar ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos, ao acompanhamento destes nas diferentes atividades propostas pelo currículo, ao trabalho coletivo na escola, ao diálogo com seus pares e com a comunidade, à preparação de material didático-pedagógico. Os professores devem também estar em contato com diferentes possibilidades culturais que possam conectá-los ao universo dos alunos. Ademais, a formação continuada, como condição *sine qua non* ao exercício da profissão, deve ser incentivada e viabilizada para todo o corpo docente da escola.

Além das demandas supracitadas, Moll (2012b) considera que há ainda alguns desafios relevantes para a consolidação de uma agenda da educação integral como política pública. Um deles seria construir e perseguir uma educação integral menos compensatória e mais formativa. Isso significa atender àqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade sem perder de vista o objetivo de se trabalhar a educação integral pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno. Outro desafio é superar o paralelismo turno/contraturno e fazer interagir o que, na visão de muitos, são dois currículos diferentes. Na verdade, não se trata de criar novas disciplinas ou de simplesmente ampliar a carga horária dos atuais componentes curriculares, mas de rearticulá-los à experiência formativa, dialogando com as diferentes linguagens e com os temas contemporâneos relacionados às diversas áreas do conhecimento. A grande questão a ser analisada diz respeito ao *equilíbrio necessário* entre as atividades intelectuais, esportivas,

artísticas, culturais e de lazer para a efetivação da educação integral que abarque todas as suas nuanças, sem priorizar ou desmerecer nenhuma delas.

Baixar os muros da escola é outro desafio para o processo de construção da educação integral como política pública nacional. Ou seja, abrir os portões da escola para a comunidade e para a intersetorialidade, objetivando a integração dos diferentes atores sociais, territórios de aprendizagem, agentes culturais. Ao ampliar o diálogo com essas instâncias, a escola deixa seu reduto fechado para abrir-se aos novos espaços de aprendizagem, solidificando a educação integral em seus variados tempos e espaços. Mais um desafio: formar e produzir conhecimento no campo da educação integral. Isso significa investir na formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação. Trata-se, segundo Moll, de construir redes horizontais de formação que interliguem os sistemas de ensino, escolas e universidades, que visem à construção de um paradigma contemporâneo de educação integral.

O compartilhamento de responsabilidades entre família e poder público com a educação integral em tempo integral é outro desafio em pauta. É, na verdade, o desafio simbólico de se desvincular e desvencilhar da escola de turnos para assumir os encargos e as benesses de uma escola de dia inteiro que atenda às demandas sociais e educacionais do país. O último desafio é fazer com que a experiência do Programa Mais Educação se universalize, ou seja, atinja todas as instituições educacionais, como concretização da agenda de educação integral em tempo integral nacionalmente reconhecida e regulamentada.

> Entende-se que vivemos em um período que poderíamos chamar de "transição" e que, com intencionalidade política traduzida em ações sistemáticas de financiamento, formação e adequações escolares, caminharemos, em médio prazo, para a universalização da educação integral. Para tanto, há um caminho longo a ser percorrido, sobretudo se incluirmos nessa perspectiva toda a educação básica. Portanto, todo o esforço de "qualificação" da educação básica no Brasil, no âmbito da ação de estados e municípios e da indução das políticas federais, deverá avançar nos próximos anos para a educação integral em tempo integral para estudantes da educação básica e seus professores. (MOLL, 2012b, p. 144).

Percebe-se que, apesar das metas, estratégias e ações previstas nos documentos oficiais ora apresentados, há ainda um longo caminho a ser galgado para que os desafios elencados por Moll sejam transpostos, resultando na efetivação da educação integral em tempo integral como política pública nacional. Faz-se necessário mobilizar os atores sociais dos diferentes espaços de aprendizagem para que, num esforço comum, essa perspectiva

educacional atinja toda a rede de educação básica do Brasil. As instituições de ensino focalizadas neste estudo são exemplos de que o percurso entre a lei, o decreto, o Programa Mais Educação, o PNE e a escola, passando pelas secretarias de Educação, é bastante tortuoso. Nem sempre o que é preconizado pelo documento oficial é passível, por várias razões, de ser colocado em prática de modo eficaz em nossas escolas. Entretanto, é preciso admitir a pertinência e o avanço das ideias acerca da educação integral em tempo integral como meio de se alcançar uma educação de mais qualidade, mais inclusiva, intertransdisciplinar e intertranscultural. Para atingir tais objetivos, investimentos de toda ordem – na estrutura das escolas, na remuneração e formação continuada dos profissionais responsáveis pela articulação dos saberes, na parceria com órgãos e setores públicos e privados etc. – são fundamentais para que a educação integral em tempo integral se concretize como política pública.

Na próxima seção, apresentaremos a versão preliminar do documento regulador da implantação do tempo integral sob a perspectiva da educação integral no município de Goiânia (GOIÂNIA, 2009). Tal documento foi elaborado pela SME em 2009 e ainda aguarda aprovação definitiva do Conselho Municipal de Educação (CME). Em entrevista com o atual diretor do Departamento Pedagógico em maio de 2014, este asseverou que um documento mais completo estava em fase de elaboração, com conclusão prevista para 2015. Assim, a versão preliminar do *Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral* é, por enquanto, o único documento norteador desse paradigma educacional na RME de Goiânia. Vale ressaltar que os documentos ora abordados serão retomados no capítulo dedicado à análise dos dados gerados, visto que podem ou não corroborar os significados culturais que os participantes atribuem à educação integral em tempo integral no contexto da escola pública goianiense.

1.6 O *Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral* no município de Goiânia

> Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.
>
> Anísio Teixeira

A perspectiva da educação integral em tempo integral chegou ao município de Goiânia em 2006, na gestão de Iris Rezende Machado. À época, sete escolas que funcionavam em dois ou três turnos foram "transformadas" em unidades de tempo integral. Três anos depois do início da experiência do tempo integral na rede municipal, a SME, então chefiada pela professora Marcia Pereira Carvalho, publicou a versão preliminar do *Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral* (GOIÂNIA, 2009). É importante destacar que, quando da publicação desse documento, a RME já contava com quinze escolas funcionando em tempo integral, algumas das quais já tinham aderido ao recém-criado Programa Mais Educação.

Os conceitos e princípios norteadores dessa versão preliminar são resultado de reuniões e discussões entre os membros da Divisão da Educação Fundamental da Infância e Adolescência (Defia), gestores escolares, professores e demais profissionais da área da educação, e visam primordialmente a proporcionar aos filhos da classe trabalhadora o acesso aos bens culturais. Para tanto, as escolas de tempo integral devem oferecer um currículo com conteúdos básicos e conteúdos diversificados, considerando os eixos temáticos propostos pelas diretrizes curriculares da RME, os quais são pautados na orientação pedagógica dos ciclos de aprendizagem.

> Um dos objetivos dos ciclos é garantir o direito do educando à sua formação integral, direito que se traduz na possibilidade de percorrer seu processo educativo, de adquirir e construir conhecimentos e de desenvolver potencialidades para interpretar a complexa realidade em que se vive, ao assumir a condição de sujeito interativo. A concretização desse direito exige outra compreensão do que seja o processo de ensino-aprendizagem e de como ele se articula com a totalidade da formação humana. (GOIÂNIA, 2009, p. 61).

O documento partilha com o Programa Mais Educação a importância das ações intersetoriais. Isso porque a escola de período integral deve ser um espaço coletivo de parcerias entre os segmentos do município, envolvendo, além dos projetos e ações da SME, outras secretarias como as de Saúde, Cultura, Esporte, Lazer etc., além de universidades públicas e privadas. É preciso que haja também a integração entre alunos, famílias, organizações não governamentais e outros segmentos da sociedade organizada. Ademais, é ratificada a ideia de que com a ampliação do tempo, ampliam-se também os espaços de aprendizagem e, por conseguinte, as funções da escola. Por isso, a adesão das escolas deve

ocorrer progressivamente para que a experiência possa guiar as ações de adequação a esse novo paradigma de educação.

No item "Concepção de escola em tempo integral" (GOIÂNIA, 2009, p. 13-14), a educação integral é apresentada como o fundamento norteador do tempo integral:

> Somente terá sentido pensar na ampliação da jornada da escola, ou seja, na implantação e implementação de escolas de tempo integral se considerarmos uma concepção de educação que contemple a educação integral. O horário expandido representa uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Ampliar o tempo não significa melhoria de qualidade de ensino, para tanto é necessário que a escola tenha clareza, em seu Projeto Político Pedagógico, dos objetivos e como serão desenvolvidas as atividades pedagógicas previstas para o desenvolvimento dos eixos temáticos que farão parte do conteúdo diversificado do currículo.

Os eixos temáticos propostos para compor os conteúdos diversificados são explicitados detalhadamente, de modo a orientarem o Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares: **assessoria pedagógica** (atendimento individualizado para alunos com dificuldades ou defasagem em relação aos conteúdos, por exemplo); **tempo livre** (oferecimento de atividades para que os alunos possam escolher o que fazer em seu tempo livre, ou seja, no turno intermediário); **ciências, tecnologias, linguagens e comunicação** (laboratório de informática, oficina de cinema, produção textual, educação musical etc.); **sustentabilidade** (consumo sustentável, projetos ambientais de preservação e reciclagem, higiene dos ambientes, saúde e higiene pessoal); **corpo e movimento** (atividades artísticas e desportivas); **cidadania** (respeito à diversidade, educação para o trânsito, educação financeira, empreendedorismo, etiqueta pessoal: linguagem, vestimenta, postura, relações interpessoais). Tais eixos temáticos vão ao encontro da visão de educação integral defendida pelo documento:

> A educação integral refere-se ao cuidado que devemos ter com o nosso corpo (alimentação saudável, atividade física, descanso). Evidencia a necessidade de cuidarmos da emoção, da espiritualidade, da mente, dos valores para que possamos aprender a lidar com nossas contradições. A educação integral refere-se também aos cuidados que devemos ter com o outro para que possamos conviver e juntos edificar uma sociedade justa para todos. (GOIÂNIA, 2009, p. 10).

Com relação à organização do tempo-espaço, no início da implantação do tempo integral, o turno matutino era destinado às disciplinas e conteúdos do currículo básico, e o turno vespertino, às atividades que contemplavam os conteúdos diversificados. Assim, a música, a dança e demais atividades consideradas lúdicas ocupavam o turno da tarde. A experiência mostrou que tanto os alunos quanto os pais e a comunidade em geral passaram a considerar o segundo turno de atividades na escola como opcional ou não tão importante quanto o primeiro. Por conta disso, a partir de 2009, optou-se por reorganizar o tempo e intercalar os conteúdos básicos com os conteúdos diversificados do currículo. De acordo com o documento em questão, esse intercâmbio mostrou-se mais profícuo tanto para o movimento e dinamismo da unidade escolar quanto para a aprendizagem do aluno.

Ademais, o *Programa* reconhece que a educação integral acontece em vários espaços de aprendizagem, na interação com os diferentes grupos sociais, com os pares nos jogos e brincadeiras, nos espaços formais, informais e não formais (GUARÁ, 2009), nas vivências do cotidiano, constituindo esse sujeito inteiro e, portanto, social. A escola como espaço de múltiplas aprendizagens é também copartícipe na função de educar esse sujeito multidimensional, preconizado pela perspectiva da educação integral em tempo integral nos diversos espaços da vida cotidiana. Nesse sentido, considera-se que a prática humana está inserida no processo cultural, o qual é tecido historicamente. Na perspectiva de educação integral assumida pela RME, a aquisição do conhecimento se dá por uma rede que ata "todos os caminhos percorridos pelos alunos e professores, educadores e outros – e não só se aceita como se estimula que depois dos nós dados, nos múltiplos encontros – os fios – caminhos sigam direções diferentes" (ALVES, 1994 apud GOIÂNIA, 2009, p. 11).

Se por um lado não há menção explícita à proteção social como uma das justificativas para a implantação do tempo integral na RME de Goiânia, por outro há uma preocupação com a inclusão social. Nessa perspectiva, a SME situa a educação fundamental no campo dos direitos das crianças e adolescentes, sob a responsabilidade do poder público municipal, e assume o desafio de atender a todos com qualidade. Sobre tais questões, o *Programa* assim se manifesta:

> O compromisso político com a inclusão social e com os processos educacionais, orientados pelo paradigma da qualidade em educação, se expressa na compreensão da educação enquanto possibilidade de formação de sujeitos livres. Desse modo, torna-se necessário viabilizar propostas que efetivamente resultem na elevação da capacidade de intervenção dos

> professores e de alunos no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária. Para tanto, é preciso reconhecer professores e alunos como sujeitos histórico-culturais, compreender o ato educativo como ação humana formadora de caráter flexível, não prescritivo e não ritualizado e, por fim, entender que a função social e cultural da escola é construída com base na interlocução e diálogo permanentes entre os diferentes sujeitos da ação educativa. (GOIÂNIA, 2009, p. 13).

A partir da compreensão de educação integral em tempo integral expressa no documento, são elencadas algumas orientações para as escolas em tempo integral que compõem a RME de Goiânia:

> - Trabalhar assumindo as concepções e os objetivos da Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental e as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2008), garantindo assim as disciplinas que compõem o currículo básico (Geografia, História, Matemática, Ciências, Arte, Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física).
> - Proporcionar ao aluno os conteúdos básicos e os conteúdos diversificados das áreas do conhecimento, propiciando assim o acesso aos bens culturais.
> - A organização e lotação dos profissionais das escolas em tempo integral serão feitas de acordo com as Diretrizes para a Organização do Ano Letivo.
> - Elaborar o PPP da unidade escolar *contemplando as demandas da comunidade* educativa considerando os conteúdos diversificados (eixos temáticos) que serão trabalhados na escola.
> - Trabalhar com a *metodologia de projetos*.
> - Planejar diariamente para articulação entre os conteúdos básicos e os conteúdos diversificados *buscando trabalhar e fazendo a transdisciplinaridade*.
> - Priorizar no desenvolvimento dos conteúdos básicos e conteúdos diversificados as *atividades que envolvam a pesquisa*, *a experimentação*, o movimento, a disciplina, o compromisso, as atividades lúdicas, o trabalho coletivo e o respeito pelo outro.
> - Garantir no mínimo 7 horas e no máximo 8 horas e 30 minutos de trabalho na escola.
> - O número de conteúdos diversificados (eixos temáticos) será definido de acordo com o número de alunos da unidade escolar.
> - Os professores dos conteúdos diversificados serão assessorados por um Auxiliar de Atividades Educativas.
> - Estabelecer *políticas intersetoriais*.
> - Estabelecer *parceria com a comunidade*. (GOIÂNIA, 2009, p. 15, grifo nosso).

Observa-se, pois, que o *Programa* ecoa os documentos oficiais federais apresentados na seção anterior, principalmente no que diz respeito ao incentivo à prática da

transdisciplinaridade, ao exercício das políticas intersetoriais e à relação de parceria entre a escola e a comunidade. É possível constatar também a base teórica deweyana no incentivo à pesquisa e à experimentação, pois é a experiência significativa e reflexiva que resulta em aprendizagem. Ademais, a pedagogia de projetos, outra defesa de Dewey, é enfatizada como parâmetro articulador das disciplinas do currículo básico com os conteúdos diversificados (eixos temáticos). Como aponta Dewey no livro *Experiência e educação* (1971, p. 11):

> A Pedagogia dos Projetos visa a ressignificação do espaço escolar, transformando em um espaço vivo de interações aberto ao real e as suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo ensino/aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos.

Apesar das adaptações teóricas e metodológicas que buscam se adequar às necessidades locais de cada comunidade escolar, o documento que orienta e regulamenta o funcionamento das escolas de tempo integral no município de Goiânia, de modo geral, segue as premissas preconizadas pelo escolanovismo e ressoa as percepções dos demais documentos referentes ao tema em questão. A essência, portanto, é a mesma. Contudo, a versão preliminar do *Programa* não aponta caminhos nem aborda a questão da formação dos profissionais como requisito fundamental para a efetivação das orientações apresentadas.

Um dado curioso é o fato de que essa versão do documento é preliminar porque ainda não recebeu aprovação definitiva do Conselho Municipal de Educação. Assim, para que o funcionamento das escolas em tempo integral seja regulamentado pela legislação vigente, o CME disponibiliza, a cada seis meses, uma autorização provisória para essas instituições de ensino até que elas possam se adequar às exigências estruturais para o seu funcionamento pleno. Na avaliação do CME, a grande maioria das unidades de ensino em tempo integral de Goiânia ainda não apresenta a estrutura adequada para atender às especificidades dessa perspectiva educacional. O *Programa* (GOIÂNIA, 2009, p. 21) reconhece o problema, mas não sinaliza uma solução imediata:

> Hoje uma das fragilidades das escolas em tempo integral, provavelmente a maior delas, é a estrutura física. Entendendo que a estrutura física adequada é um dos fatores determinantes para a qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas em tempo integral, é fundamental que as mesmas possuam uma estrutura básica para o sucesso do trabalho desenvolvido. Toda escola em tempo integral precisa de: refeitório, área de convivência, quadra coberta,

> laboratório de informática, laboratório de ciências, salas de leitura, salas ambientes amplas (multiuso) e baterias de sanitários e chuveiros.

1.7 O professor e a educação integral em tempo integral

> A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação.
>
> *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*

> Em todo e qualquer sistema de educação pública, sejam quais forem os princípios em que se baseia, e os ideais que o inspiram, a formação do professor ocupa o primeiro plano, como questão preponderante a todas as outras.
>
> Fernando de Azevedo

Falar de educação implica, inevitavelmente, falar do professor, pois este é o elo institucional entre o conhecimento e o alunado. Infelizmente, há tempos não se tem falado bem desse profissional. Diz-se que o professor está mal formado, desmotivado, e que ministra disciplinas para as quais não recebeu formação específica. Para que o professor consiga reverter o estigma social que o persegue, é preciso que haja investimento do poder público nesse profissional, seja qual for o modelo de funcionamento da instituição de ensino na qual ele atua.

A relação entre professor e escola de tempo integral não é menos conflituosa que no modelo parcial de funcionamento. Segundo Giolo (2012), a escola de tempo integral exige professor em tempo integral. O professor que ministra aulas em um turno precisa acompanhar e orientar as atividades que ocorrem no outro. Para isso, o professor tem que atuar em regime de dedicação exclusiva na escola, de forma a não ser preciso trabalhar outros turnos em outras escolas, ou ministrar disciplinas para as quais não tem preparo somente para completar a carga horária. Ademais, a escola de tempo integral deve possibilitar inúmeros recursos para que o trabalho docente seja profícuo. A organização do tempo integral deve, portanto, promover o enriquecimento desse trabalho.

> Aluno de tempo integral, professor de tempo integral e espaço escolar adequado são ainda condições necessárias para que outros sujeitos do ensino

> possam, sem descompasso, agregar-se à escola: monitores (especialmente, na condição de estagiários) e outros agentes externos (líderes culturais, cientistas, atletas, palestrantes de todo o tipo, etc.). No tempo integral, pode-se programar muitas coisas sem comprometer o andamento normal das aulas, e o professor contará com inestimáveis elementos adicionais ao seu trabalho que o ajudarão no desenvolvimento dos campos de conhecimento. (GIOLO, 2012, p. 102-103).

A constituição de uma comunidade escolar integrada e interessada na busca e na disseminação do conhecimento seria um bom começo para que o trabalho docente fosse mais proveitoso. Ao professor devem ser oferecidas condições materiais e estruturais de trabalho. As regras de disciplina e funcionamento da instituição na qual atua devem ser claras e, acima de tudo, cumpridas, para que professores e alunos se sintam seguros acerca do que deve ou não, pode ou não, ser feito no âmbito escolar.

> O professor tem direito a uma comunidade escolar organizada e atuante. A questão disciplinar e a questão material da escola não são assuntos atinentes ao professor, mas à direção da escola e ao sistema educacional. Contudo, são pressupostos para o sucesso da atividade docente. (GIOLO, 2012, p. 103).

Além de uma instituição bem-equipada e uma comunidade escolar atuante, o docente tem direito à formação continuada. Esse profissional precisa estudar. Para isso, Giolo defende um tempo dedicado às atividades docentes, dentre as quais o estudo e a preparação das aulas, como parte integrante da carga horária de trabalho do professor, visto que *é* trabalho. Esse tempo deve abarcar os cursos e programas de capacitação docente que são oferecidos pelas instituições e pelos sistemas educacionais. Ratificando tal raciocínio, a publicação *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009a, p. 39) assim se manifesta:

> A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação da organização da vida escolar. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras.

Apesar de compartilhar as ideias defendidas no documento supracitado, penso que a questão da formação continuada deve começar, de maneira pragmática, no lócus de atuação do professor, ou seja, na escola. A formação inicia-se nos debates e discussões que visam a solucionar problemas práticos de funcionamento do tempo integral, como também nos caminhos para a efetivação da perspectiva da educação integral no âmbito pedagógico. O suporte para tais discussões deve ser o arcabouço teórico disponível sobre a perspectiva educacional em foco. Assim, pode-se fazer a relação teoria-prática de modo a atender às demandas de cada contexto. Segundo Branco (2012), para atuar na educação integral, o professor precisa contar com uma formação continuada diferente, a ser proporcionada pelos sistemas educacionais locais, haja vista a necessidade de adequar os princípios que regem tal modelo educacional com as necessidades educacionais e contextuais de cada sistema de ensino e, principalmente, de cada comunidade escolar com suas especificidades culturais.

Sendo a perspectiva da educação integral em tempo integral uma realidade cada vez mais presente no âmbito nacional, há que se ter uma preocupação não só com a formação continuada, mas também com a formação inicial dos docentes. Faz-se necessário repensar o currículo que norteia o curso de pedagogia e as licenciaturas, a fim de preparar melhor o professor para atuar na escola pública de tempo integral sob a orientação da educação integral. É preciso formar integralmente – ou o mais integralmente possível – o profissional para que este possa ser agente formador sob essa perspectiva.

> Dentre as características institucionais do contexto de formulação de uma Política de Educação Integral, destaca-se o reconhecimento da importância da construção do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, no âmbito do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES. Esse Sistema será de imensa relevância para orientar os novos currículos acadêmicos para aferir a qualidade dos cursos de pedagogia e das licenciaturas ofertadas nas redes públicas e privadas e para orientar o ingresso dos profissionais do magistério nas redes públicas. (BRASIL, 2009a, p. 41).

Assim, a adequação curricular sob a perspectiva da educação integral deve ser estudada, proposta e implementada pelo poder público, visando, pois, à formação integral do professor que irá atuar na escola pública de tempo integral. Como uma das características da educação integral é o seu caráter intersetorial, o vínculo comunidade escolar/universidade deve ser ampliado quantitativa e qualitativamente.

Apesar de haver várias pesquisas acadêmicas, a exemplo desta, que descrevem diferentes realidades, que analisam a atuação do professor e a qualidade do ensino oferecido em algumas escolas públicas brasileiras (nível micro), acredito que elas pouco contribuem efetivamente para a melhoria da formação ou das condições de trabalho docente. Tais pesquisas, bem como os movimentos sociais organizados, podem pressionar a gestão pública (nível macro) a investir e traçar rumos para que a educação no país se configure no viés da qualidade. Contudo, a vontade política e a consequente ação do Estado é que podem impulsionar uma transformação curricular que forme melhor o profissional que irá atuar no tempo integral sob a perspectiva da educação integral.

Às questões abordadas – formação continuada, formação inicial, jornada laboral e condições de trabalho – acrescenta-se a desvalorização financeira à qual os profissionais da educação são submetidos. Giolo (2012) ecoa meu pensamento e, creio, o de qualquer profissional que pertença ou não ao meio educacional: reconhecimento financeiro é fator imprescindível para a motivação e o bom desempenho. Não é possível esperar revoluções educacionais enquanto o professor estiver entre os profissionais com qualificação que recebem os salários mais baixos do país. Sobre essa questão, o texto *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (2009a) é bastante sucinto, uma vez que apenas ratifica o óbvio, sem, no entanto, apresentar perspectivas concretas de avanço.[12]

> É preciso pensar em uma política que alcance novos patamares de inclusão, e uma consistente valorização profissional a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. (BRASIL, 2009a, p. 38).
>
> A falta de isonomia entre as carreiras e os salários dos profissionais da educação no território nacional tem dificultado avanços na qualidade da educação. (BRASIL, 2009a, p. 39).

Assim, é possível perceber que a implantação do tempo integral sob a perspectiva da educação integral não constitui tarefa simples, como querem fazer transparecer os discursos da maioria dos candidatos que usam esse tema para se promover politicamente. A educação integral em tempo integral traz à tona problemas persistentes na história da educação brasileira: descontinuidade dos projetos educacionais implantados em diferentes governos; estrutura precária das escolas; desvalorização dos profissionais; escassez de políticas de

[12] O texto apenas cita a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta e institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, complementando que "é preciso operacionalizar essa Lei" (BRASIL, 2009a, p. 13), pois ela não é cumprida em todo o território nacional.

formação inicial e continuada que possam ir ao encontro não só das expectativas e demandas nacionais, mas, e principalmente, das necessidades regionais, locais e microculturais. Mais que tentar suprir as necessidades sociais imediatas dos filhos da maioria da população (saúde, lazer, alimentação, higiene, segurança), a escola de tempo integral sob a perspectiva da educação integral tem a função de oferecer "uma formação 'mais completa possível' para o ser humano" (BRASIL, 2009a, p. 15).

> Para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. [...] a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. Trata-se de tarefa a ser empreendida tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas de ensino e pelas próprias escolas. (BRASIL, 2009a, p. 37).

Os problemas abordados nesta seção, apesar de óbvios e repetidos – seja pela perspectiva dos teóricos e pesquisadores, seja pela dos documentos que regulamentam a educação no país –, ainda não foram solucionados. Se no dito popular "água mole em pedra dura tanto bate até que fura" a insistência resulta em mudança, insistir na premissa de que o professor é o grande responsável pela má qualidade da educação brasileira – por ser mal formado, despreparado, mal remunerado, desmotivado – não garante que haja avanços na prática e no cotidiano dos docentes das inúmeras instituições escolares espalhadas por todo o território nacional. Há que se investir no profissional, melhorando a formação inicial; oferecendo formação continuada e condições materiais e estruturais de trabalho; valorizando a carreira docente.

As discussões tecidas neste capítulo intencionaram proporcionar uma reflexão acerca das bases teóricas e das visões contemporâneas a respeito da educação integral em tempo integral. De Dewey ao movimento Escola Nova, passando por Anísio Teixeira e seus seguidores, vimos que o cerne dessa perspectiva educacional perpassa os documentos oficiais ora apresentados. Também observamos que a efetivação da educação integral em tempo integral como política pública nacional ainda precisa percorrer um longo caminho e vencer não só os desafios elencados por Moll (2012b), mas os desafios singulares encontrados em cada comunidade escolar de cada canto deste imenso território. Há, portanto, que se

despender investimentos e um esforço conjunto para que tal educação se efetive, resultando em avanço social futuro. Infelizmente, o paradigma norteador desse modelo educacional ainda está distante de muitas comunidades escolares reais, que não apresentam as mínimas condições de estrutura e de qualificação docente para fazer da educação integral em tempo integral um padrão de qualidade educacional.

O próximo capítulo tratará da etnografia para além da condição de método de pesquisa, mas como modo de vida, como meio de perceber o ser humano em sua *integralidade*, conceito fundamental para a perspectiva de educação integral em tempo integral adotada neste trabalho.

CAPÍTULO 2

VIVER E FAZER ETNOGRAFIA

> A descrição cultural, tarefa central da etnografia, é o primeiro passo para se compreender a espécie humana.[13]
>
> James Spradley

A etnografia, mais que um método de investigação qualitativa (WATSON-GEGEO, 2010) que inclui técnicas necessárias para se responder a determinadas perguntas de um estudo, implica um modo de vida, um meio de aprender com as pessoas e entrar em contato com seus pontos de vista e percepções acerca do mundo. De acordo com Spradley (1980), etnografia é o trabalho de descrição cultural e de explicação das regularidades e variações no comportamento social humano. Nesse sentido, o etnógrafo deve fornecer um relato descritivo e interpretativo do que as pessoas fazem em determinado ambiente, como interagem e entendem suas ações e as dos outros.

Desenvolvida por antropólogos, nas duas últimas décadas do século XIX, com o fito de descrever os diferentes modos de vida para além do mundo então conhecido, a etnografia diferencia-se de outras formas de pesquisa, dentre outras razões, por tomar a cultura como foco de análise. De acordo com Spradley (1980, p. 5, tradução nossa):

> A essência da etnografia está no significado das ações das pessoas e eventos dos quais elas participam. Alguns desses significados são diretamente expressos pela língua; muitos são comunicados indiretamente através de palavras e ações. Mas em todas as sociedades, as pessoas fazem uso constante desse sistema complexo de significados para organizar seu comportamento, para compreender a si mesmas e aos outros, e para fazer sentido fora do mundo em que vivem. Esses sistemas de significados constituem sua cultura.[14]

---

[13] "*Cultural description, the central task of ethnography, is the first step in understanding the human species".*

[14] *"The essential core of ethnography is this concern with the meaning of actions and events to the people we seek to understand. Some of these meanings are directly expressed in language; many are taken for granted and communicated only indirectly through word and action. But in every society people make constant use of these complex meaning systems to organize their behavior, to understand themselves and others, and to make sense out of the world in which they live. These systems of meaning constitute their culture".*

Assim, ao estudar outras culturas, o etnógrafo deve considerar três aspectos fundamentais da experiência humana: o comportamento cultural, o conhecimento cultural e os artefatos culturais, ou seja, os instrumentos que permitem e contribuem com a prática de um evento cultural. O comportamento e os artefatos culturais são de fácil visualização, visto que representam apenas algo como a superfície de um lago profundo (SPRADLEY, 1980). Escondido do campo de visão do etnógrafo está o reservatório de conhecimentos que as pessoas aprendem, via convivência social, e utilizam nos diversos eventos. Esse conhecimento partilhado é responsável pela geração de comportamentos regidos pelas regras e convenções dos diferentes grupos sociais. A esse conhecimento implícito, escondido da visão e ao mesmo tempo partilhado pelos membros de um grupo social, Spradley (1980, p. 6, tradução nossa) denomina de *cultura*, definida "como o conhecimento adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos".[15]

Para Spradley, o conhecimento cultural é fundamental para a compreensão dos significados das ações dos membros de dada comunidade. Através da observação, o etnógrafo procura identificar os significados culturais expressos nessas ações, ou seja, captar sentimentos, expressões verbais e não verbais que possam explicar os comportamentos observados, de forma a corroborá-los ou ressignificá-los. Segundo o autor, o conhecimento cultural pode se apresentar em dois níveis: explícito e tácito. O conhecimento explícito refere-se ao que sabemos, ou seja, ao conhecimento consciente, sobre o qual conseguimos falar com certa facilidade. Contudo, grande parte do conhecimento cultural permanece tácito, isto é, no nível inconsciente. Agimos de tal forma, mas não sabemos exatamente por que motivo ou não conseguimos explicá-lo em palavras. Para Spradley, a etnografia deve se pautar no estudo tanto do conhecimento cultural explícito quanto do conhecimento tácito.

> [...] a tarefa do etnógrafo é revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida, e como, por intermédio de suas ações (e interações), constituem valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos. Aspecto essencial à tarefa do etnógrafo [...] é a necessidade de identificar como os membros de um grupo social *nomeiam* e *categorizam* seu mundo. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 30, grifo das autoras).

Ao procurar identificar os significados que os integrantes de dado grupo social atribuem às suas ações e aos eventos diários, o pesquisador faz uso da perspectiva êmica, ou

[15] *"I will define culture as the acquired knowledge people use to interpret experience and generate behavior".*

seja, entra em contato com o ponto de vista dos membros da comunidade. Dessa forma, através de um processo de análise interpretativo das ações e da fala dos participantes do contexto estudado, o etnógrafo tem acesso ao conhecimento cultural por eles compartilhado e, por conseguinte, à sua visão êmica. Sobre isso, Rees (2008, p. 260) assim se posiciona:

> O que distingue o estudo etnográfico de outros estudos é a busca por descrever as "perspectivas culturalmente baseadas, interpretações e categorias usadas pelos membros do grupo sob estudo para conceituar e codificar conhecimento e guiar seus próprios comportamentos" (WATSON-GEGEO, 1988, p. 580). Para descrever as categorias do grupo social, objeto de estudo, usam-se as próprias palavras dos participantes (SPRADLEY, 1980, p. 90). É preciso lembrar que, ao buscar o ponto de vista do participante, o pesquisador está interpretando e, conseqüentemente, seus pré-conceitos estão presentes. Na hermenêutica[16] filosófica, a interpretação – e, portanto, a compreensão – é uma construção que ocorre quando os preconceitos do intérprete encontram o estranho. É impossível representar as vozes dos participantes na pesquisa sem interpretação.

Nesse sentido, um dos princípios centrais da etnografia é focalizar "o comportamento de um grupo de pessoas e os padrões culturais subjacentes a esse comportamento" (WATSON-GEGEO, 2010, p. 520). Isso porque é através das ações e das expressões verbais e não verbais que os significados culturais emergem. Green, Dixon e Zaharlick (2005) também consideram a etnografia um meio eficaz de se estudar as práticas culturais de diferentes comunidades. As práticas cotidianas, automáticas e até ignoradas por aqueles que as exercem ganham visibilidade no olhar do etnógrafo, o qual deve estranhá-las analiticamente a fim de construir uma visão ética (ponto de vista de quem não pertence à comunidade estudada) do grupo social. Esse tipo de análise eleva as oportunidades de aprendizagem do estudioso acerca da microcultura[17] em foco. De acordo com Erickson (1984), a vida cotidiana é invisível, e, para torná-la visível, o pesquisador deve fazer perguntas como: o que está acontecendo aqui especificamente? O que esses acontecimentos significam para as pessoas neles envolvidas? Trata-se, pois, de considerar e distinguir os significados locais (*local meanings*) e os acontecimentos nos quais as pessoas estão envolvidas.

---

[16] "A palavra *hermenêutica* é derivada do verbo grego 'hermeneuein', que significa interpretar" (REES, 2003, p. 19).

[17] Em sintonia com Erickson (1986), entendo microcultura como um grupo de pessoas que convive regularmente em comunidade, criando tradições locais de comportamento e relacionamento e construindo, assim, uma compreensão localizada dos eventos e dos membros que compõem a comunidade.

Spradley (1980, p. 82, tradução nossa) também sugere que o pesquisador pode se pautar em uma série de perguntas descritivas, as quais procuram proporcionar uma melhor compreensão acerca do ambiente estudado:

- Espaço físico - exemplo – "De que forma o espaço físico afeta os objetos?";
- Objetos - exemplo – "De que maneira os objetos evocam sentimentos?";
- Atos - exemplo – "De que modo os atos variam nos diferentes períodos de tempo?";
- Atividades - exemplo – "Como as atividades variam em períodos de tempo diferentes?";
- Eventos - exemplo – "Como os eventos envolvem os atores?";
- Tempo - exemplo – "Como as atividades são organizadas por períodos de tempo?";
- Atores - exemplo – "Quais atores são ligados a quais objetivos?";
- Objetivos - exemplo – "De que forma os objetivos afetam os sentimentos?";
- Sentimentos - exemplo – "De que modo os sentimentos afetam os atos?".

Frake (1977 apud SPRADLEY, 1980) sugere que a cultura é construída em conjunto e constantemente revista pelos membros das microculturas que a integram. Partindo dessa reflexão, Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 30) trazem uma contribuição importante para a compreensão dos princípios que regem as práticas culturais nas diferentes microculturas:

> Essa visão de cultura como um conjunto de princípios de prática que os membros usam para nortear suas ações uns com os outros sugere que culturas, e por implicação, conhecimento cultural, não são fixas, mas sim, abertas ao desenvolvimento, à modificação, expansão e revisão de seus membros, à medida que interagem através do tempo e dos eventos. [...] Portanto, [...] cultura é um conjunto de práticas que são construídas por seus membros à medida que estabelecem papéis e relações, normas e expectativas, direitos e obrigações que constituem o sentimento de pertença ao grupo local.

A etnografia também apresenta uma natureza holística. Trata-se de considerar, durante a análise, como as partes se relacionam com o todo. Erickson (1977 apud GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 43) afirma que "a etnografia é 'holística' não em razão do tamanho da unidade social sob análise, mas porque as unidades de análise são consideradas como um todo, seja este todo uma comunidade, um sistema educacional [...]". O exame aprofundado dos aspectos singulares de um evento social, ou seja, de um "pedaço de cultura", contribui para a identificação de questões ou elementos culturais mais amplos. Esse exame

acurado da microcultura estudada objetiva situá-la em um contexto macro com o qual se relaciona. Para que esse processo possa ocorrer, faz-se necessário proceder a uma descrição detalhada (densa) de tudo o que envolve o evento social analisado (o discurso dos participantes, os comportamentos, a influência das práticas diárias, os elementos não verbais, as demandas sociais para que o evento aconteça, os papéis sociais envolvidos na interação, as relações hierárquicas/de poder expressas nas práticas linguísticas norteadoras do contexto cultural em foco).

> Para que haja um estudo holístico é preciso haver uma descrição densa. Essa terminologia foi veiculada por Geertz (1989, p. 15) que elaborou o conceito de Gilbert Ryle de descrição densa, exemplificado em uma análise de piscadelas de dois garotos. Para um dos garotos, a piscadela é um tique nervoso (em inglês, *a blink*); para o outro, é um ato de comunicação entre amigos (em inglês, *a wink*). Através da descrição densa, é possível distinguir entre a piscadela voluntária e a involuntária. Portanto, uma descrição densa inclui toda a hierarquia de significação. Não é somente minuciosa, mas considera todas as culturas, tanto micro quanto macro, que possam ser relevantes à pesquisa. (REES, 2008, p. 261, grifo da autora).

A descrição densa, portanto, visa à observação mais rigorosa do evento social em foco para que seja possível perceber os significados culturais praticados e expressos pelo grupo de participantes. Esse tipo de descrição é, pois, uma ferramenta eficaz de geração de dados,[18] na medida em que possibilita descrever e representar as vozes dos participantes através de uma interpretação mais apurada do evento. Vale ressaltar que o processo de geração dos dados etnográficos leva em conta a postura epistêmica do pesquisador, bem como o referencial teórico direcionador do olhar do etnógrafo para situações e questionamentos específicos. Segundo Watson-Gegeo (2010), a teoria auxilia o etnógrafo a identificar as evidências que podem se tornar significativas para responder às questões que guiam o estudo. Contudo, o trabalho do pesquisador não pode ser completamente planejado *a priori*, pois a etnografia não é um processo linear, mas sim dinâmico, que envolve uma abordagem interativo-responsiva, uma disposição reflexiva e um processo analítico: "Nesse processo, questões são propostas, redefinidas e revisadas e decisões sobre a entrada em novos espaços e acessos a determinados grupos [...] são feitas à medida que novas questões e temas emergem *in situ* e demandam

[18] Compartilho com Maison (1997 apud REES; MELLO, 2011) a premissa de que o pesquisador não é uma figura neutra, visto que contribui para o processo de geração/construção dos dados. O etnógrafo coparticipa dos eventos, mesmo que como *mero* observador, e (co)constrói os significados expressos no contexto pesquisado através de sua postura epistemológica e, claro, de sua interpretação desses significados.

atenção" (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 48). Ademais, conforme já mencionado, cada situação investigada deve ser compreendida a partir da perspectiva dos participantes acerca daquela situação específica (princípio *êmico-ético* de análise).

Como abordado, os termos *êmico* e *ético* referem-se às diferentes perspectivas atribuídas aos significados culturais emergentes. O primeiro diz respeito ao enfoque cultural usado pelos membros de uma cultura para interpretar e dar significado às experiências vividas; o segundo faz alusão ao enfoque ontológico ou interpretativo do pesquisador. Segundo Watson-Gegeo (2010, p. 524, grifo da autora):

> A preocupação quanto ao entendimento que os participantes têm das situações nas quais eles são observados tem levado os etnógrafos a enfatizar análises *êmicas*. Como indicado acima, o termo *êmico* refere-se às perspectivas, interpretações e categorias culturalmente baseadas e que são usadas pelos membros do grupo estudado para conceitualizar e codificar conhecimento, além de guiar o próprio comportamento. [...] Uma análise construída em conceitos *êmicos* incorpora as perspectivas do participante e as interpretações do comportamento, dos eventos e das situações por meio de uma linguagem descritiva *verbatim* (SPRADLEY, 1979). [...] uma análise êmica cuidadosa deve preceder e constituir a base para uma análise ética que permita comparações interculturais e intercontextuais.

Green, Dixon e Zaharlick (2005) apontam outro princípio do estudo etnográfico: o contraste de perspectivas. Contrapor informações (dados) e teorias permite ao pesquisador acessar os diferentes tipos de conhecimento dos membros da comunidade, tornando-os visíveis, bem como identificar o repertório de práticas culturais, os diferentes posicionamentos, tanto dentro quanto através dos grupos, eventos, tempos e espaços. As autoras propõem a triangulação dos dados, métodos e teorias para uma melhor visualização e análise dos significados culturais que emergem dos eventos sociais. A análise contrastiva também deve se pautar na análise êmica da fala e das ações dos membros do grupo social, as quais permitem ao etnógrafo construir interpretações fundamentadas das escolhas das palavras e ações constitutivas da vida diária do grupo em questão. Trata-se, portanto, de se considerar os pontos relevantes em que as diferenças de entendimento, ação, interpretação e/ou participação se tornam marcadas e visíveis aos olhos do pesquisador.

Guiado pelas perguntas descritivas, o pesquisador é levado a tecer um panorama cuidadoso, detalhado, crítico e reflexivo do contexto e das práticas culturais que observa. É, portanto, nas práticas culturais cotidianas que as práticas linguísticas, tão importantes para a perspectiva êmica da pesquisa etnográfica, se realizam. Dessa forma, não só o comportamento

cultural, evidenciado pelas práticas diárias da microcultura em foco, conduz à descrição da cultura estudada. As escolhas linguísticas feitas pelos membros do grupo social, os atos de identidade e as relações de poder expressos através da língua, via interação verbal e não verbal, constituem ferramentas fundamentais para uma descrição pormenorizada do contexto cultural que permeia tal microcultura (RISAGER, 2006).

Além do recurso da observação, todo etnógrafo recorre ao que as pessoas dizem para descrever sua cultura. Isso porque tanto o conhecimento explícito quanto o conhecimento tácito são revelados através do discurso, seja durante um comentário informal, seja em uma situação de entrevista. Assim, "porque a língua é o meio primordial para a transmissão da cultura de uma geração para a próxima, muito de qualquer cultura é codificado na forma linguística"[19] (SPRADLEY, 1980, p. 12, tradução nossa). Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 59) apresentam algumas perguntas, sugeridas por Hymes (1977 apud GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), para ajudar o etnógrafo a pensar o evento social sob a perspectiva linguística da etnografia. Faço referência apenas àquelas consideradas relevantes para este estudo:

1. Quais são os meios comunicativos (verbais e outros) por meio dos quais esse fragmento da vida social é conduzido e interpretado?
2. Quais são seus modos de organização no tocante a códigos e repertório verbal?
3. Quem emprega esses meios verbais, com que finalidade, quando, onde e como?
4. Que tipo de organização esses meios verbais têm no tocante aos padrões da vida social?

Tais perguntas estimulam a reflexão sobre as práticas linguísticas que permeiam as práticas sociais/culturais do grupo pesquisado. Dessa forma, a escolha de quais práticas culturais serão examinadas e como é determinada pelas questões julgadas relevantes pelo pesquisador, de acordo com o foco por ele atribuído.

Green, Dixon e Zaharlick (2005) elencam dez critérios que se relacionam aos princípios da pesquisa etnográfica propostos por Spindler e Spindler (1987 apud GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Esses critérios visam a nortear o trabalho do pesquisador a fim de que este possa planejar e desenvolver uma etnografia de modo adequado. Contudo,

[19] *"Because language is the primary means for transmitting culture from one generation to the next, much of any culture is encoded in linguistic form".*

com vistas a adequar tais critérios aos objetivos específicos deste trabalho – que, vale ressaltar, é de cunho etnográfico exatamente por não abarcar todos os critérios elencados pelas autoras –, serão mencionados apenas aqueles que, de algum modo, vão ao encontro do que foi proposto e realizado como perspectiva etnográfica de pesquisa.

> 1. Observações são contextualizadas como relevantes, tanto no espaço imediato no qual o comportamento [ação] é observado, quanto em contextos além daquele contexto.
> 2. Hipóteses emergem *in situ*, na medida em que o estudo se desenvolver no espaço escolhido para a observação.
> 3. A observação é prolongada e repetitiva. Cadeias de eventos são observadas mais de uma vez para que se possa estabelecer a confiabilidade das observações.
> 4. A visão êmica da realidade é garantida por meio de inferências a partir da observação e por meio de várias formas de investigação etnográfica (incluindo entrevistas e outras formas de elicitação).
> 5. Tornar explícito os conhecimentos socioculturais tácitos que afetam os comportamentos [ações] e a comunicação dos membros do contexto pesquisado.
> 6. O entrevistador não deve predeterminar as respostas pelos tipos de perguntas formuladas. A entrevista deve ser encaminhada de modo a promover a manifestação do conhecimento cultural êmico em sua forma mais heurística, *natural*.
> 7. Será usada qualquer forma de instrumento técnico que permita ao etnógrafo recolher dados mais vivos [...] como câmeras, gravadores e instrumentos de campo. (SPINDLER; SPINDLER, 1987, p. 18-19, grifo dos autores apud GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 60-61).

De acordo com as autoras, os princípios da etnografia colocam o pesquisador como responsável pelos membros do grupo social em foco e também por construir uma interpretação fundamentada nas práticas culturais desse grupo. Dito de outra forma, "o etnógrafo usa as ações e as palavras dos participantes para dar visibilidade aos padrões de atividades e configurar sua interpretação do que significa pertencimento ao grupo e participação nos diferentes momentos e eventos observados" (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 63). Em suma, a etnografia configura-se como uma maneira democrática de viver, pois valoriza o ponto de vista dos componentes do grupo social focalizado; inclui a vida cotidiana como dado de análise e interpretação; utiliza as habilidades do ser humano como parte de suas técnicas de geração de dados; possibilita a transmissão dos resultados em linguagem compreensível ao leigo (HYMES, 1981 apud REES, 2008).

> Como *produto*, a etnografia é uma descrição detalhada e uma análise de um contexto social e da interação do que nele ocorre. [...] Como *método*, a etnografia inclui as técnicas de observação, a observação-participante (observação e interação simultânea com os participantes do estudo), as entrevistas formais e informais com os participantes do estudo em situações reais, os registros em áudio ou vídeo para análises verticalizadas das interações, coleta de documentos e materiais relevantes disponíveis no contexto de pesquisa, bem como outras técnicas necessárias para responder às perguntas de pesquisa de um determinado estudo. (WATSON-GEGEO, 2010, p. 527, grifo da autora).

Os princípios fundamentais do viver e do fazer etnográficos orientam a perspectiva de pesquisa adotada neste trabalho. Partindo disso, a próxima seção abordará a noção de significado cultural, bem como a metodologia apropriada para a sua investigação, segundo as reflexões de Spradley (1980).

2.1 A noção de significado cultural

Como enfatizou a seção anterior, o conhecimento cultural é fundamental para a compreensão dos significados das ações dos membros de dada comunidade. De acordo com Spradley (1980), o conceito de cultura como conhecimento adquirido e compartilhado vai ao encontro do interacionismo simbólico, teoria que busca explicar o comportamento humano através dos significados. Tal abordagem teórica advém do trabalho de vários sociólogos, dentre os quais Blumer (1969 apud SPRADLEY, 1980), para quem o interacionismo simbólico é pautado em três premissas primordiais.

De acordo com a primeira premissa, os seres humanos agem com base nos significados que as coisas têm para si mesmos. Spradley complementa que as pessoas agem pautadas não nas coisas propriamente ditas, mas no seu significado simbólico. A segunda premissa é a de que o significado simbólico advém da interação social. Como um sistema compartilhado de significados, a cultura é aprendida, revisada, mantida e definida na interação entre as pessoas. Desse modo, a cultura de cada grupo está intrinsecamente ligada à vida social da comunidade em questão. De acordo com a terceira premissa, os significados são modificados através de um processo interpretativo utilizado pelas pessoas para lidar com as

coisas e situações ao seu redor. Assim, o conhecimento cultural é usado para interpretar e avaliar tais situações.

Com base nas premissas de Blumer, Spradley (1980) assevera que o aspecto interpretativo está relacionado a uma espécie de mapa cognitivo culturalmente construído através das atividades cotidianas da vida. Esse mapa (cognitivo) cultural constitui um guia para agir e interpretar nossas experiências. A cultura, portanto, fornece princípios para que seus integrantes possam interpretar e atuar em determinadas situações. Segundo Hall (1997), toda prática social tem uma dimensão cultural, pois são os significados culturais nela expressos que ratificam e dão sentido à sua existência.

Frake (1977, p. 6-7 apud SPRADLEY, 1980, p. 9, tradução nossa) assume cultura como um conjunto de princípios coconstruídos via interação, os quais são continuamente revisados e ressignificados: "[...] a cultura não fornece um mapa cognitivo, mas sim um conjunto de princípios para a criação deste mapa, o qual guia a navegação. Culturas diferentes são como embarcações diferentes, concebidas para lidar com os diferentes tipos de mares".[20]

Uma vez que o conhecimento cultural, aprendido e compartilhado pelos membros de um grupo, não pode ser observado diretamente, é necessário fazer uso de algumas ferramentas metodológicas específicas para que a descrição etnográfica da cultura de dado grupo seja possível. Spradley (1980) sugere que o pesquisador faça inferências culturais a fim de ter acesso ao conhecimento cultural partilhado pelos membros de determinada comunidade. Para tanto, é preciso que observe o que as pessoas fazem (comportamento cultural) e os instrumentos por elas usados (artefatos culturais), bem como ouvir o que dizem (mensagens do discurso). Ao fazer uso da inferência, o pesquisador procura ir além do que é visto e ouvido para descobrir o que as pessoas sabem e pensam. Para Spradley, o que dará confiabilidade e pertinência à análise é, na verdade, a triangulação feita entre as fontes de inferências, quais sejam: ações, instrumentos, linguagem.

A linguagem, especificamente, tem um papel fundamental no estudo da cultura de dada comunidade. Isso porque as pessoas sempre sabem coisas sobre as quais não conseguem falar ou explicar de forma clara e direta. Assim sendo, cabe ao etnógrafo inferir o que elas sabem, ouvindo cuidadosamente o que dizem e observando atentamente suas ações. Os significados expressos nos discursos têm especial importância para a identificação dos conhecimentos explícito e implícito, pois a cultura é também revelada pela linguagem.

---

[20] *"Culture does not provide a cognitive map, but rather a set of principles for map making and navigation. Different cultures are like different schools of navigation designed to cope with different terrains and seas".*

Partindo do exposto, é possível observar a importância da linguagem na identificação e compreensão dos significados culturais expressos pelos integrantes de um dado grupo social. Neste trabalho em particular, ênfase será dada aos significados culturais que emergem nos múltiplos discursos sobre a educação integral em tempo integral na RME de Goiânia. Como ponto de partida para a identificação desses significados, será realizada uma análise dos domínios culturais gerados através do discurso dos participantes do estudo. A análise desses domínios constitui o mote da próxima seção.

2.2 A análise etnográfica: os domínios culturais

A análise etnográfica tem sua premissa básica na observação descritiva das ações, hábitos e relações sociais que envolvem o contexto. Primeiramente, perguntas exploratórias guiam a observação e a consequente análise do ambiente, a qual deve ser feita, mesmo que de forma incompleta, concomitantemente ao processo de observação. Posteriormente, como resultado das primeiras observações, as perguntas vão se restringindo para abarcar aspectos específicos que aos olhos do etnógrafo são relevantes para a identificação dos significados culturais expressos pelos membros do grupo. Assim, cada vez mais o processo vai afunilando: observações e análises tornam-se mais focadas. Anotar tudo o que ocorre no campo é de fundamental importância para uma descrição cuidadosa e apurada.

Nesse sentido, a descrição densa e detalhada assume um papel central, pois é através dela que os leitores do relato etnográfico terão acesso ao contexto focalizado, como se dele fizessem parte. Pautado no ciclo etnográfico de contato e participação no campo – perguntas, observação, mais perguntas, mais observação –, o etnógrafo procede à análise etnográfica dos domínios culturais levantados durante a geração de dados ao fim de cada ciclo. Essa análise possibilita um novo rol de perguntas e o retorno ao campo para o início de mais um ciclo, até que seja possível realizar uma descrição apurada do ambiente, como também do conhecimento explícito e implícito de seus integrantes.

Segundo Spradley (1980), qualquer tipo de análise envolve uma dada maneira de pensar sobre os dados que se tem à mão. Essa reflexão refere-se ao exame sistemático de algo a fim de determinar suas partes, as relações entre elas e delas com o todo. A análise busca

padrões que compõem a *situação social* observada, pautando-se nos comportamentos, nos usos dos objetos e naquilo que é dito. As inferências feitas sobre os dados gerados levam o etnógrafo a identificar os padrões constitutivos do viver cotidiano das pessoas que integram o contexto, bem como os modos de pensar e os significados culturais que elas atribuem aos temas correntes e recorrentes a essa microcultura.

Contudo, é relevante mencionar a distinção que o autor faz entre os conceitos de *cultura* e *situação social*. A situação social refere-se às atividades desenvolvidas por atores específicos em um lugar específico, pois diariamente observamos e participamos de inúmeras situações sociais diferentes. Por outro lado, a cultura abrange os padrões de comportamento, os instrumentos usados e o conhecimento que determinado grupo de pessoas aprendeu ou criou. A cultura, portanto, diz respeito aos significados atribuídos aos objetos, aos lugares, às atividades, pois, de acordo com Spradley (1980, p. 86, tradução nossa), "toda sociedade humana é culturalmente constituída".[21] Assim, o etnógrafo deve fazer perguntas a fim de descobrir os significados culturais conhecidos e partilhados por aqueles que integram o campo pesquisado, utilizando o ciclo etnográfico de observação e análise descrito anteriormente. Entretanto, caso o etnógrafo seja membro do grupo, terá que assumir uma postura de "forasteiro" e estranhar aquilo que lhe é familiar.

Desse modo, os significados emergem das situações sociais analisadas. É através da situação social que a cultura se define, resultando na descoberta dos padrões culturais, objetivo analítico do etnógrafo. Para Spradley, mais que um mero observador, o pesquisador deve distinguir as *cenas culturais* (traços culturais distintos) de cada *situação social*. Ao identificar os elementos (ou partes) dos significados culturais, expressos na cena cultural, e compreender como eles são organizados, o etnógrafo se deparará com o que Spradley (1980) chama de "unidade básica de toda cultura": o *domínio cultural*. A análise do domínio cultural é o primeiro passo da análise etnográfica. Os passos seguintes são: a) a análise taxonômica, que objetiva identificar como os domínios culturais são organizados; b) a análise dos componentes constitutivos dos termos de cada domínio (*componential analysis*); c) a análise dos temas culturais, que procura descobrir a relação entre os domínios e como eles estão conectados com as cenas culturais como um todo.

Sendo este trabalho de cunho etnográfico, não é seu objetivo seguir *todos* os pressupostos teórico-analíticos apresentados por Spradley. O foco principal será a análise dos

[21] *"Every human society is culturally constituted".*

domínios culturais, bem como a consequente discussão acerca de seus termos constitutivos. Ademais, os temas culturais serão abordados, na medida em que permeiam os dados gerados neste estudo. Outros arcabouços teóricos também fornecerão o suporte necessário para a identificação e análise dos significados culturais atribuídos pelos participantes ao tema desta investigação: educação integral em tempo integral no município de Goiânia.

A princípio, as discussões se centrarão no primeiro estágio da análise etnográfica: o domínio cultural, ou seja, uma categoria maior de significado cultural que inclui outras categorias menores. Para elucidar esse conceito, adaptei o exemplo do grande júri citado por Spradley (1980). Considerando-se a situação social de um julgamento, temos um lugar específico, com atores específicos envolvidos em uma atividade em comum. Ao transpormos a linha que separa a observação da reflexão cuidadosa, seremos capazes de perceber os significados culturais que emergem dessa cena cultural (as ações, o linguajar utilizado por cada membro, a postura, os lugares e as funções sociais ocupados por cada pessoa etc.). Focando-se as testemunhas – uma função social específica exercida em um tribunal do júri –, é possível perceber que há vários tipos (de defesa, de acusação, especialista em algo etc.). Assim, "testemunha" é uma categoria cultural maior, que forma a unidade básica dos significados culturais atribuídos ao contexto de um julgamento. Portanto, à categoria cultural "testemunha" incluem-se categorias menores: defesa, acusação etc. Dessa forma, "tipos de testemunhas" é um importante domínio cultural na cena aqui exemplificada.

De acordo com Spradley, os domínios culturais são categorias de significado. No caso do domínio cultural supracitado, é possível concluir que há diferentes tipos de testemunhas, sendo cada tipo único e imbuído de um propósito específico na cena cultural do julgamento. Para o autor, cada cultura, portanto, cria um sem-número de categorias através do agrupamento de coisas únicas, a fim de classificá-las. Os domínios culturais, como categorias de significado, são compostos de três elementos básicos: *termo geral*, *termos incluídos* e *relação semântica*. O termo geral refere-se ao domínio cultural identificado. No caso do exemplo de Spradley, "testemunhas". Os termos incluídos nomeiam as categorias menores dentro do domínio (defesa, acusação, especialista etc.). O terceiro elemento relaciona os dois primeiros pelo traço semântico que os une. Exemplificando:

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
defesa acusação especialista	é um tipo de	testemunha

Isso posto, é possível perceber que a descrição de qualquer domínio cultural envolve a linguagem. Segundo Spradley (1980, p. 89, tradução nossa), "os termos gerais, os termos incluídos e as relações semânticas são palavras e frases que definem e atribuem significado aos objetos, eventos e às atividades observadas".[22] Assim, para cada tipo de domínio cultural gerado, termos específicos devem ser utilizados a fim de descrevê-lo com a máxima clareza. Spradley elenca três tipos básicos de domínio cultural: os domínios populares (*folk domains*), os domínios mistos (*mixed domains*) e os domínios analíticos (*analytic domains*). O primeiro tipo ocorre quando todos os termos do domínio advêm da linguagem usada pelas pessoas na situação social observada. No segundo tipo, o etnógrafo utiliza, além dos termos empregados pelos participantes, termos analíticos, os quais vieram à tona durante a observação. O terceiro tipo visa a completar o sentido e enriquecer o domínio cultural. Nesse tipo, o pesquisador utiliza termos analíticos extraídos dos significados inferidos através da observação das ações e das falas dos atores da situação social.

Antes, porém, de se utilizar os termos apropriados para cada domínio, é necessário identificar os possíveis domínios encontrados no contexto estudado. O etnógrafo deve procurar – no material gravado, nas anotações de campo – os termos gerais, os termos incluídos e as relações semânticas que comporão os domínios culturais sob análise. A identificação de uma parte do domínio guiará a descoberta das demais partes. Ler atentamente as anotações de campo é um caminho profícuo para rastrear os termos que viabilizarão a geração dos domínios. Spradley sugere que outro meio eficaz de se iniciar a análise dos domínios é começar pelas relações semânticas. A relação semântica "é um tipo de" é passível de aparecer na maioria dos contextos culturais. Em suma, o que vai possibilitar a identificação dos domínios culturais da cena cultural analisada é a recorrência aos dados: ler, reler repetidas vezes as anotações de campo; ouvir várias vezes as gravações de áudio; assistir inúmeras vezes as gravações de vídeo.

[22] *"Cover terms, included terms, and semantic relationships are all words and phrases that define and give meaning to the objects, events, and activities you observe".*

O segundo passo consiste em anotar de forma organizada os domínios e os termos gerados no passo anterior. Essa ação possibilita a visualização do que foi encontrado a partir da estruturação dos domínios: termos gerais – termos incluídos – relação semântica. O terceiro passo busca exemplificar os domínios gerados com os registros dos dados. O quarto passo visa a recorrer novamente aos dados à procura dos termos gerais e dos termos incluídos apropriados para cada relação semântica elencada. Spradley pontua que o etnógrafo não deve se preocupar com o número de termos incluídos. Às vezes vários são encontrados, às vezes apenas um.

Para uma melhor visualização do leitor, segue uma adaptação, feita por mim, do quadro demonstrativo das relações semânticas, suas formas e os exemplos para cada uma, extraídos da cena cultural do grande júri (SPRADLEY, 1980, p. 93):

RELAÇÃO	**FORMA**	**EXEMPLO**
Inclusão	X é um tipo de Y	Um especialista é um tipo de testemunha.
Espacial	X é um lugar de Y X é uma parte de Y	A sala de audiências é um lugar no tribunal de justiça. O assento da testemunha é uma parte da sala de audiências.
Causa-efeito	X é um resultado de Y	Servir a um júri popular é o resultado de ter sido selecionado.
Razão/motivo	X é uma razão para fazer Y	Um grande número de testemunhas é uma razão para acelerar o processo de arguição.
Local para ação	X é um local para fazer Y	A sala de audiências é um local de se ouvir as testemunhas.
Função	X é usado para Y	Testemunhas são usadas para trazer evidências.
Meios e fins	X é um meio para fazer Y	Fazer um juramento é um meio de simbolizar o compromisso da testemunha com a verdade.
Sequência	X é um passo (estágio) de Y	Ouvir os réus é um estágio das atividades do grande júri.
Atribuição	X é uma atribuição (característica) de Y	Autoridade é um atributo do advogado.

Ao ter a clareza das relações semânticas e de suas formas, o etnógrafo amplia o olhar com vistas a identificar tais relações e maneiras passíveis de exemplificação. Esse processo facilita a identificação dos termos incluídos, adequados a cada relação semântica. Desse

modo, o levantamento dos domínios culturais da cena torna-se mais sistemático, facilitando, consequentemente, sua análise.

Toda a reflexão tecida nesta seção é de fundamental importância para a discussão dos dados gerados neste estudo. O paradigma analítico sugerido por Spradley vai ao encontro da proposta central deste trabalho, qual seja, identificar os significados culturais que os membros das microculturas pesquisadas atribuem ao tema educação integral em tempo integral no município de Goiânia. Assim, foi possível ter acesso ao conhecimento cultural explícito e tácito dos participantes através dos *folk domains*, ou seja, através da linguagem, dos discursos. A próxima seção, portanto, tenciona explicitar, segundo os pressupostos de Spradley (1980), como os temas culturais se relacionam com os domínios culturais gerados durante uma análise etnográfica.

2.3 Os temas culturais

Para o propósito da pesquisa etnográfica, Spradley (1980, p. 141, tradução nossa) define tema cultural como "qualquer princípio recorrente em um número de domínios, tácito ou explícito, o qual se relaciona com os subsistemas dos significados culturais".[23] Os temas culturais são princípios cognitivos constitutivos da cultura de determinado grupo social. Um princípio cognitivo é algo em que as pessoas acreditam e aceitam como verdade, pautadas em suas experiências comunitárias. Segundo o autor, os temas são afirmações com alto grau de generalidade. Eles se aplicam a várias situações e aparecem em dois ou mais domínios. Podem emergir dos discursos, provérbios ou expressões normalmente usadas pelos integrantes da microcultura. Para tanto, é importante o olhar cuidadoso do etnógrafo ao realizar o processo de inferência, explicitado no início deste capítulo. Os temas, portanto, podem conectar todos os domínios culturais do evento social, pois atuam como uma relação semântica geral entre os domínios.

Spradley sugere algumas estratégias para proceder à análise dos temas culturais. Permanecer no campo o máximo de tempo possível, descrevendo em detalhe o que lá acontece e revisitando sistematicamente as anotações feitas, é o primeiro passo para a

[23] *"For purposes of ethnographic research I will define a cultural theme as any principle recurrent in a number of domains, tacit or explicit, and serving as a relationship among subsystems of cultural meanings".*

identificação dos temas culturais que fluem no contexto. Outra estratégia é fazer perguntas à procura de similaridades e contrastes entre os domínios culturais gerados, analisando seus componentes e ao mesmo tempo atentando para a cena cultural como um todo. Outra estratégia para descobrir os temas culturais é examinar as dimensões de contraste em todos os domínios analisados em detalhe. Tais dimensões representam um conceito mais geral que os atributos individuais associados com um termo. Isso significa que, apesar de os temas serem mais gerais, as dimensões de contraste nos domínios podem servir de ponte para termos mais específicos e seus atributos, os quais são refletidos nos significados culturais.

Ademais, organizar os domínios, conforme explicitado na seção anterior, de acordo com os eventos correlacionados, facilita a identificação dos temas culturais. A partir dessa organização, o etnógrafo pode analisá-los e posteriormente relacioná-los à procura dos temas que se repetem. Ao levantar as relações entre os domínios, é viável que o pesquisador faça um diagrama dessas relações, incluindo, se necessário, aquelas que vão além da cena cultural estudada. Isso porque outros aspectos de outras cenas culturais podem complementar e ajudar a explicar os temas levantados.

Spradley reitera que, do mesmo modo que existem relações semânticas consideradas universais, há temas culturais universais que permeiam os domínios culturais de maneira mais ampla. Alguns desses temas são de fácil identificação, haja vista sua recorrência nas diferentes sociedades, nas diferentes culturas. Temas culturais podem organizar os significados culturais que emergem dos conflitos sociais, por exemplo. Estudar as situações sociais em que os conflitos ocorrem é uma estratégia útil à identificação e compreensão dos significados culturais do grupo social em questão. Outra situação corriqueira a ser observada diz respeito à contradição de crenças e ideias que permeiam o contexto. Os mecanismos de controle social, as relações de poder, bem como os símbolos de prestígio e *status* social, tanto nas relações interpessoais quanto nas relações institucionais, podem deixar transparecer temas culturais recorrentes em várias sociedades, grupos, microculturas.

Por fim, o autor sugere que o etnógrafo faça uma lista dos principais temas culturais elencados na cena analisada. O objetivo é ter uma visão geral e ao mesmo tempo condensar tudo o que é considerado mais importante para o direcionamento analítico do estudo. No processo de escrita, o pesquisador será forçado, de certa forma, a revisitar detalhes da cultura em foco, relacionando-os com as partes dos domínios culturais a fim de ratificar, ou não, a existência dos temas culturais encontrados. Vale ressaltar que os temas culturais permitem

uma descrição e análise mais apurada da microcultura investigada, possibilitando que o etnógrafo entre em contato com a visão êmica, ou seja, com as crenças, os pontos de vista dos membros do grupo. Juntamente com a análise dos domínios culturais, a análise dos temas culturais fornece um rico arcabouço para que o etnógrafo consiga construir a rede de significados que caracterizam o grupo social em foco.

Munido, pois, de tais ferramentas e procedimentos de análise, o pesquisador tem a possibilidade de conhecer e aprender mais sobre a microcultura estudada, ampliando saberes para além do conhecimento explícito compartilhado pelos membros do grupo. Um trabalho de cunho etnográfico como este pode e deve se beneficiar dos principais pressupostos teóricos e metodológicos desse tipo de pesquisa a fim de enriquecer o processo de geração e análise de dados. Conforme explicitado anteriormente, para os propósitos deste estudo, iniciarei o procedimento de análise dos dados a partir da identificação e análise dos domínios culturais e dos temas culturais encontrados nos discursos dos participantes. Contudo, para o enriquecimento e aprofundamento da discussão, alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos da AD de linha francesa e da ACD também serão utilizados, pois lido com os múltiplos discursos acerca do tema aqui abordado: educação integral em tempo integral no município de Goiânia. O próximo capítulo tratará de esclarecer quais conceitos serão utilizados neste trabalho e os motivos dessa escolha.

CAPÍTULO 3

OS MÚLTIPLOS DISCURSOS: FOCALIZANDO CONCEITOS-CHAVE

3.1 A noção de *languaculture*

> [...] o evento linguístico constitui-se da fusão de práticas linguísticas *languaculturais* e discursivas.[24]
>
> Karen Risager

Ao lidar com a linguagem, os diferentes discursos, as culturas macro, micro e individual, estou adentrando terrenos de grandes áreas do saber, quais sejam: a etnografia, a linguística e a educação. Tal procedimento exige que se determinem quais conceitos, advindos das ciências supracitadas, serão úteis à análise dos significados culturais atribuídos à educação integral em tempo integral no município de Goiânia. Os capítulos anteriores apresentaram as teorizações e os construtos da educação e da etnografia pertinentes a este estudo. Neste capítulo tratarei dos conceitos linguísticos que, juntamente com os demais, fundamentam a discussão dos dados que serão apresentados no Capítulo 5.

O construto *languaculture* procura abarcar a relação entre língua e cultura expressa nos eventos sociais, mais precisamente nas práticas linguístico-discursivas. Tal conceito, da forma como ora é ortografado e concebido,[25] foi cunhado pelo antropólogo e linguista cognitivista Michael Agar no livro de 1994 *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. Agar introduz esse conceito com o intuito de incluir língua e cultura em uma só palavra. Para o autor, a língua constrói um mundo de significados, estando, pois, carregada de padrões de ver, saber, falar e agir, ou seja, de cultura. Assim, o termo *languaculture* enfatiza duas relações: *langua* refere-se ao discurso; *culture* diz respeito aos significados transmitidos pelo discurso. Dessa forma, trata-se de um construto que abarca os efeitos de sentido, para além das formas linguísticas, e os significados compartilhados entre as diferentes

---

[24] *"[...] the single linguistic event is a fusion of linguistic, languacultural and discursive practices"*.

[25] Paul Friedrich (1989) cunhou o termo *linguaculture* na tentativa de demonstrar a forte ligação entre o vocabulário, a semântica e a gramática de uma língua aos "aspectos verbais da cultura" (RISAGER, 2006, p. 114, tradução nossa).

comunidades discursivas, sendo, pois, um fato social em constante renovação via novos discursos.

Risager (2006, p. 190, tradução nossa) amplia a noção de *languaculture* proposta por Agar, apresentando a seguinte definição:

> Eu o utilizo [*languaculture*] como um conceito que pode nos oferecer a oportunidade de teorizar as desconexões e reconexões entre língua e cultura como resultado da migração e de outros processos de globalização. As línguas (através de seus usuários) se espalham pelas redes sociais, cruzando os vários contextos culturais e comunidades discursivas. Cada língua carrega sua *languaculture* (termo alternativo: "cultura na língua"). Há, pois, dimensões da cultura que estão ligadas a uma língua específica (*languaculture)*, e há dimensões que não estão (como as tradições musicais e os estilos arquitetônicos). Pode haver, obviamente, muitas relações históricas entre um fenômeno cultural e a língua em questão, mas os fenômenos não são dependentes daquela língua específica.[26]

A definição supracitada abrange os processos amplos e complexos da relação entre língua e cultura no contexto da globalização. A autora considera os encontros interculturais entre os usuários da língua em diferentes microculturas, pois é através desses encontros que diferentes línguas e culturas se espalham, entrecruzando-se nos diversos contextos culturais e comunidades discursivas. É, pois, nesses encontros que as *languacultures* são carregadas, difundidas e reelaboradas.

Segundo Risager, a língua individual pode ter várias *languacultures*. No sentido diferencial,[27] *languaculture* constitui-se de três dimensões, as quais correspondem a três perspectivas culturais da língua: a dimensão semântico-pragmática; a dimensão poética; a dimensão identitária. A primeira refere-se aos significados que o produtor/falante/escritor tenciona transmitir e ao modo como o intérprete/ouvinte/leitor os interpreta em dada situação social. Segundo a autora, o significado é mutável e somente passa a realmente existir a cada

---

[26] *"I use it [languaculture] as a concept that may offer us the opportunity to theorize deconnections and reconnections between language and culture as a result of migration and other processes of globalization. Languages (i.e. language users) spread in social networks, across cultural contexts and discourse communities, but they carry languaculture with them (this is also suggested in the alternative wording: 'culture in language'). So there are dimensions of culture that are bound to a specific language (languaculture), and there are dimensions that are not, for instance musical traditions or architectural styles. There may of course be lots of historical links between such cultural phenomena and the language in question, but the point is that the phenomena are not dependent on that specific language".*

[27] O sentido diferencial lida com formas específicas de práticas linguísticas (a língua como um todo: suas variedades, registros, empréstimos linguísticos), ou seja, com seus vários usos, e também com formas específicas de práticas culturais: variação de significados com relação aos sistemas de sinais (como imagens, moda, comida, música), às normas e valores, a símbolos, ideias e ideologias.

novo ato de produção e interpretação. A segunda dimensão relaciona-se aos tipos de significados criados ao se empregar as estruturas fonológicas e silábicas de uma língua para inventar novos usos em rimas, poesia, trocadilhos, piadas etc. A terceira dimensão diz respeito ao uso de variedades que identificam o usuário socioculturalmente: usos linguísticos específicos, sotaques específicos, como as pessoas assumem sua própria identidade e reconhecem a identidade do outro de acordo com suas experiências e atitudes. A dimensão identitária da *languaculture* é construída via interação, meio pelo qual as identidades individual e social são consolidadas.

Para efeito deste estudo, combino a noção de *languaculture* cunhada por Agar – por considerar que a língua constitui-se e é constituída de significados (culturais) disseminados via discursos – com a visão sociocultural de língua defendida por Risager (2006), segundo a qual os significados culturais são produzidos, negociados e reproduzidos via interação linguístico-social. Tais significados adentram as estruturas sociais, influenciando sua organização e as relações de poder via práticas discursivas. Dessa forma, as escolhas linguísticas feitas pelos membros do grupo social, os atos de identidade e as relações de poder expressos através da língua, via interação verbal e não verbal, constituem ferramentas fundamentais para uma descrição pormenorizada do contexto cultural que permeia a microcultura estudada (RISAGER, 2006).

Assim, focalizarei somente a dimensão semântico-pragmática da *languaculture*, pois ela amplia a análise semântica proposta por Spradley (1980) na medida em que considera as relações sociais como constituintes das e constituídas nas práticas sociais, culturais e discursivas. Atendendo, portanto, aos propósitos teóricos e analíticos deste trabalho, considero que o construto *languaculture* diz respeito aos vários tipos de significados (linguísticos, culturais e discursivos) carregados e produzidos pela língua nas diferentes comunidades discursivas.

A próxima seção tratará do discurso, conceito-chave para este estudo, pois é através dele que os significados culturais emergem nas práticas sociais e discursivas.

3.2 O discurso

> [...] é difícil estabelecer distinções disciplinares rígidas no campo de estudos do discurso, o qual parece, cada vez mais, se configurar como um campo interdisciplinar independente, em que métodos e teorias puramente linguísticos ou gramaticais se misturam àqueles da etnografia, microssociologia, [...] psicologia [...].
>
> Luciano Oliveira

> Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.
>
> Michel Foucault

A seção introdutória deste trabalho antecipa a premissa de que seremos apresentados a várias vozes e diferentes discursos, advindos ou não do senso comum, acerca do tema proposto: educação integral em tempo integral na RME de Goiânia. Há mais ou menos uma década, a AD (em suas várias modalidades) vem se tornando a abordagem central da pesquisa qualitativa para a discussão linguística dos dados gerados, principalmente nos trabalhos etnográficos (WATSON-GEGEO, 2010). Tendo em vista que este é um estudo de cunho etnográfico, utilizo alguns conceitos e procedimentos de duas modalidades da AD, a de linha francesa e a ACD, a fim de ampliar e enriquecer a análise dos domínios e temas culturais proposta por Spradley (1980).

A AD começou a se consolidar como área do conhecimento na década de 1960 na França. Seu alicerce teórico adveio, a princípio, do estruturalismo saussureano e do pensamento marxiano[28] sobre ideologia, lutas de classe e movimentos sociais, propagadas e, de certa forma, reelaboradas por Althusser (1970). No livro *A ideologia alemã*, de 1932, Marx e Engels constroem as bases do materialismo histórico a partir da crítica feita ao idealismo neo-hegeliano em voga na sociedade alemã à época. Se, para os idealistas, as transformações da sociedade originam-se no pensamento, nunca alcançando a realidade concreta, para aqueles a atividade humana é o sujeito da história, capaz de transformar sua realidade material e concretamente. Como bem assinala Mussalim (2001, p. 103):

> Trata-se do materialismo histórico, que dá ênfase à materialidade da existência, rompendo com a pretensão idealista de ciência de dominar o

[28] O termo refere-se ao pensamento de Marx na origem.

> objeto de estudo controlando-o a partir de um procedimento administrativo aplicável a um determinado universo, como se a sua existência se desse no nível das ideias.

Analisando, pois, o sistema capitalista tal como o era à sua época, Marx elabora a metáfora do edifício social, segundo a qual a base econômica de qualquer sociedade capitalista é denominada infraestrutura, sendo as instâncias político-jurídicas e ideológicas pertencentes à superestrutura. Apropriando-se dessa metáfora, Althusser (1985) considera que a infraestrutura determina a superestrutura da sociedade e que a ideologia perpetua a base econômica que a sustenta. Assim, para o autor, a ideologia não deve ser considerada um conjunto de ideias, mas sim um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção, contribuindo, portanto, para a manutenção do *status quo*.

Partindo dessas reflexões, Althusser (1985) elabora o conceito de aparelhos ideológicos. A ação do Estado é consolidada pelas instituições – a escola, a religião, por exemplo –, as quais têm a missão de disseminar e cultivar a ideologia dominante. Essas instituições são denominadas de aparelhos ideológicos de Estado (AIE). É por meio das práticas e dos discursos desses aparelhos ideológicos que se pode compreender como funciona a ideologia dominante em dada sociedade. É nesse contexto que a ciência linguística adquire fundamental importância para o pensamento althusseriano, pois a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, sendo, pois, a linguagem o ambiente privilegiado no qual a ideologia se materializa, ganhando *status* real de existência. É a partir desse contexto teórico que Michel Pêcheux elabora as bases da AD, relacionando o estudo do discurso com questões epistemológicas relativas à ideologia e ao sujeito.

Segundo Santos (2013), Pêcheux entende a linguagem como materializada na ideologia, que por sua vez se manifesta na linguagem. Assim, Pêcheux considera que o objeto de estudo da linguística deve ser o sentido e não o sistema da língua.

> Para Pêcheux, ao contrário, a significação não é sistematicamente apreendida por ser da ordem da fala e, portanto, do sujeito, e não da ordem da língua, pelo fato de sofrer alterações de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam. (MUSSALIM, 2001, p. 105).

Partindo disso, Pêcheux propõe uma semântica do discurso na qual convergem componentes linguísticos e socioideológicos, pois as condições sócio-históricas de produção de um discurso são constitutivas de sua significação. Como já foi mencionado, o sujeito do

discurso, bem como a posição social que este ocupa, tem um papel fundamental na propagação do significado, ou melhor, do sentido expresso pelos enunciados.

Precursor da linguística da enunciação, Benveniste dedica-se a trazer a subjetividade para o centro dos estudos linguísticos. O autor concebe a enunciação como a instauração de funcionamento da língua por um ato individual de utilização desta. Assim, o sujeito que enuncia é entendido em sua individualidade, a qual constitui o *eu* do discurso. De acordo com Santos (2013, p. 213):

> Nesse contexto em que a subjetividade emerge, Pêcheux, em seu legado epistemológico, postula a AD como a articulação entre o materialismo histórico, entendido a partir da teoria das formações e transformações sociais, que compreende a teoria das ideologias; a linguística, como teoria que estuda, concomitantemente, a sintaxe e os processos de enunciação; e a teoria do discurso, que investiga a determinação histórica dos processos semânticos.

É a esse emaranhado de perspectivas teóricas que a psicanálise lacaniana vem se juntar para ampliar a noção de sujeito do discurso. Procedendo a uma releitura analítica da teoria freudiana, Lacan conclui que o inconsciente se estrutura como uma cadeia de significantes, como linguagem que se repete e interfere no discurso. Isso porque, para ele, o discurso latente é sempre atravessado pelo discurso do outro, ou seja, do inconsciente: "O inconsciente é o lugar desconhecido, estranho, de onde emana o discurso do pai, da família, da lei, enfim do Outro e em relação ao qual o sujeito se define, ganha identidade. Assim o sujeito é visto como representação [...], sendo, portanto, da ordem da linguagem" (MUSSALIM, 2001, p. 107).

Ciente de tais reflexões teóricas, Pêcheux busca estabelecer uma ligação entre ideologia, discurso e subjetividade. O sujeito em Pêcheux é um indivíduo "capturado", interpelado[29] pela ideologia; é o sujeito de uma formação social,[30] inserido no interior de várias formações ideológicas[31] referendadas por meio das formações discursivas.[32]

---

[29] Interpelação é o termo cunhado por Althusser para explicar a forma pela qual os sujeitos, ao se reconhecerem como tais, são recrutados a ocupar certas posições-de-sujeito.

[30] Segundo Althusser (1970), a formação social designa um estado de relações de aliança, antagonismo ou dominação entre as classes sociais de uma comunidade em determinado momento histórico.

[31] Pêcheux define formação ideológica (FI) como um confronto de forças em um dado momento histórico. A FI pode comportar posições que se confrontam e posições que expressam relações de aliança e/ou de dominação características de determinada formação social: "[...] cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais', nem 'universais' mas se relacionam mais

O estudo do discurso para a AD, descrito até aqui, inscreve-se em um terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito. O sujeito lacaniano, clivado, mas estruturado pela linguagem, fornece para a AD uma teoria de sujeito que concebe os textos (orais ou escritos) como produtos de um trabalho ideológico não consciente. Alicerçada no materialismo histórico, a AD entende discurso como a manifestação e materialização da ideologia advinda da organização dos modos de produção social. Ademais, o sujeito do discurso deve ser considerado como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido em um processo histórico. Ou seja, o sujeito é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa (MUSSALIM, 2001).

O discurso, pois, materializa-se e passa a fazer sentido de acordo com a posição ideológica ocupada pelo sujeito que enuncia, isto é, de acordo com as condições de produção. O sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que este ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que ele constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo (MUSSALIM, 2001). Pêcheux (1990) apresenta o jogo de imagens como uma representação imaginária das condições de produção do discurso. É possível, pois, representar tais condições através de dois jogos de imagens:

1. A imagem que o sujeito, ao enunciar seu discurso, faz:
a) do lugar que ocupa;
b) do lugar que ocupa seu interlocutor;
c) do próprio discurso ou do que é enunciado.

2. A imagem que o sujeito, ao enunciar seu discurso, faz da imagem que seu interlocutor faz:
a) do lugar que ocupa o sujeito do discurso;
b) do lugar que ele (interlocutor) ocupa;
c) do discurso ou do que é enunciado.

Assim, as imagens que o sujeito constrói ao enunciar vão definindo e redefinindo o processo discursivo. A tendência atual da AD é, pois, a de considerar o discurso em toda a sua

---

ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras" (PÊCHEUX, 1971 apud BRANDÃO, 1998, p. 38).

[32] Foucault (1971) define formação discursiva (FD) como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. Em outras palavras, a FD determina o que pode/deve ser dito a partir de determinado lugar social.

complexidade, concebendo-o como um objeto linguístico e cultural e focalizando o estudo nas relações entre as condições de produção dos discursos e seus processos de constituição. Desse modo, adota-se a perspectiva segundo a qual os inúmeros discursos que atravessam uma FD não se constituem independentemente uns dos outros para se relacionarem em seguida, mas se formam e se relacionam no interior de um interdiscurso. É, portanto, a relação interdiscursiva que estruturará a identidade da FD em questão.

> Pêcheux define a noção de interdiscurso como memória discursiva, ou seja, um conjunto de já-ditos que sustenta todo o dizer. Os sujeitos estão ligados a um saber discursivo que não pode ser apreendido, mas que deixa transparecer seus efeitos por meio do inconsciente e das ideologias que os envolve. (SANTOS, 2013, p. 219).

O conceito de interdiscurso se estabelece na materialidade linguística, a qual remete aos já-ditos esquecidos pelo enunciador. Já o intradiscurso pode ser entendido como o fio condutor do discurso do sujeito falante, pois ele marca o que se está dizendo, a relação do sujeito consigo, com as postulações passadas e futuras e que, dentro de determinada FD, permitem que os sujeitos se identifiquem, produzindo discursos convenientes e coincidentes. Pêcheux considera que o sujeito do discurso se constitui no processo de interpelação, pois este é capturado pelas determinações histórico-ideológicas que falam por ele antes mesmo que ele próprio fale. Tanto o sujeito quanto o discurso são atravessados pelo inconsciente e pela ideologia.

Como explica Fernandes (2005, p. 41), "a constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade (diferentes vozes que atravessam o discurso) decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade". Isso implica três coisas: o sujeito não ocupa uma posição central na formação do discurso; ele não é fonte do que diz; muito menos tem uma identidade fixa e estável. Portanto, o que define o sujeito é o lugar ideológico de onde ele fala. Dessa forma, o sujeito passa a ser concebido como aquele que desempenha diferentes papéis de acordo com as várias posições que ocupa no espaço interdiscursivo. Da mesma forma que o sujeito constitui e é constituído pelo lugar ideológico que ocupa e pelas várias vozes que perpassam seu discurso, assim o é o sentido.

Possenti (2004) assevera que o sentido não é da ordem da língua, mas da ordem das formações discursivas, as quais materializam as formações ideológicas historicamente constituídas. O sentido, portanto, decorre das enunciações que estão no interior das formações

discursivas. Partindo disso, os interlocutores não são tomados em sua individualidade, mas sim pelos papéis que desempenham, pelas posições sociais que ocupam. No que se refere aos participantes de um evento discursivo, o que é levado em conta é o fato de que cada um enuncia a partir de posições historicamente constituídas. Assim, o que confere ou garante o sentido ao que um enunciador diz não é o contexto imediato em que este está inserido, mas as posições ideológicas às quais está submetido e as relações entre o que já foi dito da mesma posição. Não existe, portanto, o sentido em si, pois ele vai sendo determinado simultaneamente às posições ideológicas que são colocadas em jogo na relação entre as formações discursivas que compõem o interdiscurso.

Na obra *Arqueologia do saber* (2009), Foucault advoga que o ser humano é um ser discursivo, criado pela linguagem. Desta feita, tudo o que é dito instaura uma realidade discursiva, pois os sujeitos e os objetos só são constituídos discursivamente a partir do que se fala sobre eles. O discurso seria, então, "um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva" (FOUCAULT, 2009, p. 132). Além de ser limitado a certo número de enunciados, o discurso possui um suporte histórico e institucional, o qual permite ou não a sua realização. Cada sujeito, historicamente situado, ocupando ou não uma posição de poder, faz uso dos enunciados de determinado campo discursivo segundo os interesses do momento. O discurso é, pois, uma prática que constrói seu sentido nas relações entre os enunciados em uso. Essa prática, denominada por Foucault de prática discursiva, constitui-se da relação do discurso com os níveis da linguagem, com o social, o político e o geográfico de determinada realidade. Assim, as regras de funcionamento de cada época histórica determinam as práticas discursivas que nela se realizam.

Em sua análise, Foucault considera que os discursos se caracterizam por quatro grandes forças: a inscrição radicalmente histórica das "coisas ditas"; a condição inapelável do discurso como prática; a materialidade dos enunciados; a luta travada na e pela constituição dos sujeitos. Dessa forma, ao se analisar qualquer tipo de enunciado, o estudioso deve tratá-lo não como um discurso, mas como diferentes enunciações relacionadas a vários discursos. A partir disso, Foucault define discurso como um conjunto de enunciados de determinado campo do saber, os quais são constituídos historicamente e em meio a disputas de poder. Os enunciados, pois, podem ser analisados a partir de inúmeras formas assumidas pelo discurso

na sua materialidade: elaborações do senso comum, afirmações da ordem dos preconceitos, imagens diversas, representações[33] sobre determinado objeto etc. (FISCHER, 2013).

A análise enunciativa de Foucault pretende, pois, chegar à complexidade das práticas discursivas no interior das quais se forma um dado objeto (tema). Ademais, essa modalidade de análise ocupa-se de elementos superpostos, plurais, em um emaranhado de enunciados que se cruzam, se reafirmam ou se negam mutuamente, envolvendo até mesmo mais de um campo discursivo (pedagógico, religioso, político etc.). Para Foucault, portanto, o discurso é sempre uma prática; os discursos são constitutivos das coisas; os signos existem para além de nomear e representar a realidade.

> [...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estrita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] a tarefa da arqueologia consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse *mais* que os tornam irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2009, p. 54-55, grifo do autor).

Esse "mais", enfatizado pelo autor, refere-se aos sentidos veiculados além das palavras. Assim, as "coisas ditas" mostram-se em uma condição de luta constante entre desejo e poder: desejo de "ter" a verdade; poder de afirmá-la, em um movimento incessante pela circulação e imposição de sentidos. Nesse jogo, as posições são móveis, pois na correlação de forças entre quem afirma e quem "ouve" ou "lê" há sempre um polo que se impõe momentaneamente sobre o outro (FISCHER, 2013). Essas posições móveis referem-se às diferentes posições que o sujeito ocupa no interior de determinadas modalidades de enunciação. Para Foucault, portanto, o sujeito do discurso não é uma pessoa, alguém que diz alguma coisa; trata-se, antes de tudo, de uma posição que alguém assume diante de certo

[33] Segundo Hall (1997), as representações culturais dizem respeito às práticas culturais de produção de significados, aos modos pelos quais determinados grupos aprendem a conferir significados a situações, pessoas e acontecimentos – os quais operam na construção social de valores, na cristalização de conceitos e preconceitos, na formação do senso comum, na constituição de identidades e na produção de subjetividades.

discurso. Isso porque as "coisas ditas" não se afastam das dinâmicas de poder e saber de seu tempo.

As regras para a formação de modalidades enunciativas e posições do sujeito remetem a questões como: quem fala? Quem possui legitimidade para enunciar? Que lugar institucional o seu discurso representa? De qual lugar advém tanto os objetos e enunciados quanto sua legitimidade? Que posições o sujeito ocupa em relação aos domínios ou grupos de objetos? Como os sujeitos percebem, observam, descrevem, ensinam? etc. Esses questionamentos demonstram a teia de relações na qual o discurso está imbricado, teia essa que se constitui de uma prática que articula *status*, lugares e posições. Essa prática "produz um campo de regularidades para as diversas (e dispersas) posições de subjetividade" (FOUCAULT, 2009, p. 60-61).

Destarte, todo enunciado se apoia em um conjunto de signos que marcam a sua condição de existência. Segundo Foucault (2009), a existência do enunciado caracteriza-se por quatro elementos básicos, a saber: a referência a algo que identificamos (um tema); um sujeito, no sentido de uma posição a ser ocupada; um campo associado, ou seja, a associação e correlação desse enunciado com outros do mesmo discurso ou de outros discursos; a materialidade desse enunciado, expressa na forma de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas. Fischer (2013) reforça que não há um espaço homogêneo para os enunciados de determinado discurso. Isso porque há um incessante movimento dos dizeres, dos saberes, dos discursos, mesmo que estejamos falando de certo campo discursivo (como o pedagógico, o religioso etc.). Para Foucault, trata-se de transversalidades (heterogeneidade discursiva), ou seja, enunciados de um mesmo campo discursivo podem chocar-se com outros, de outras configurações do saber. Ao considerar, portanto, o discurso como prática, Foucault tece uma complexa argumentação em torno da premissa de que discurso e poder estão intrinsecamente relacionados.

> O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não tem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder. (FOUCAULT, 2009, p. 252).

Para Foucault, pois, analisar discursos significa basicamente dar conta das relações históricas de práticas muito concretas. É operar com as modalidades de existência dos discursos, pensar como eles circulam, como lhes é atribuído este e não aquele valor de verdade e de que modo os diferentes grupos e culturas deles se apropriam.

O teórico holandês Van Dijk também se ocupa dos estudos do discurso e da linguagem. Engajado na ACD, ele parte de uma perspectiva multidisciplinar para elaborar sua concepção de discurso: um objeto não autônomo, situado social, histórica, cultural e politicamente. Para o autor, as estruturas sociais não se relacionam com as estruturas discursivas de maneira direta. Essa relação precisa de mediação, a qual é realizada pelo contexto. O contexto, em Van Dijk (2005, p. 75, tradução nossa), tem um caráter sociocognitivo, pois é assim definido: "representação mental que os participantes fazem das propriedades relevantes da situação social na qual eles interagem e na qual produzem e compreendem os textos escritos e falados".[34]

> Dito de outra forma: o contexto é a representação social que os participantes do discurso fazem da situação comunicativa, sendo que essa representação é construída com base nos esquemas mentais dos participantes. Isso explica a concepção sociocognitiva que van Dijk possui: o contexto não é simplesmente o conjunto de elementos sociais, extralinguísticos, em que se insere o discurso, mas, isto sim, a representação (mental) que os participantes do discurso fazem desses elementos. (OLIVEIRA, 2013, p. 317).

É importante ressaltar que, para Van Dijk, as representações mentais referem-se às experiências das pessoas, as quais povoam a memória episódica – lembranças que elas têm de eventos particulares vinculados a contextos específicos – e a memória semântica – relativa a elementos abstratos, não vinculados a eventos particulares nem a contextos específicos. Assim, todos os fenômenos culturais, sociais e naturais são subjetivamente representados por cada pessoa por conta dos seus esquemas mentais, ou seja, dos conhecimentos e crenças armazenados na sua memória de longo prazo.

Partindo dessas teorizações, Van Dijk dedica-se aos estudos críticos do discurso, abordagem que tem como objetivo primeiro contribuir para a diminuição da injustiça e das desigualdades sociais legitimadas por meio do discurso. Segundo o autor, os acadêmicos que realizam estudos críticos do discurso "estão tipicamente interessados na maneira com que o

[34] *"mental representation of the participants about the relevant properties of the social situation in which participants interact, and produce and comprehend text or talk".*

discurso (re)produz *dominação* social, ou seja, *abuso de poder* de um grupo em relação a outros grupos, e como os grupos dominados podem *resistir* discursivamente a tal abuso"[35] (VAN DIJK, 2009, p. 63, tradução nossa, grifo do autor). Como um estudioso da linha crítica, Van Dijk parte do pressuposto de que as estruturas discursivas, muitas vezes, veiculam posições ideológicas e relações de poder de maneira implícita, escondidas nas entrelinhas textuais. Isto é, assume-se que a linguagem é opaca, não transparente, e oculta tais relações de poder, as quais devem ser explicitadas pelo analista crítico do discurso.

Tendo em vista que o discurso é considerado um campo multidisciplinar, Van Dijk reconhece que definir os elementos constituintes da prática discursiva – discurso, língua, significado, ideologia – é extremamente complexo. Também o é proceder a uma análise crítica de todos esses elementos. Partindo disso, o autor tece a seguinte reflexão acerca da noção de discurso:

> Em minha opinião, faz pouco sentido definir noções fundamentais como "discurso", "língua", "cognição", "poder" ou "sociedade". Para entender essas noções, precisamos de teorias completas ou de disciplinas dos objetos ou fenômenos com que estamos lidando. Assim, discurso é um fenômeno social multidimensional. É, ao mesmo tempo, um objeto (sequências significativas ou palavras ou sentenças) de natureza linguística (verbal, gramatical), uma ação (como uma asserção ou uma ameaça), uma forma de interação social (como uma conversa), uma prática social (como uma palestra), uma representação mental (um significado, um modelo mental, uma opinião, conhecimento), um evento ou uma atividade interacional ou comunicativa (como um debate parlamentar), um produto cultural (como uma telenovela) ou até mesmo uma mercadoria que está sendo vendida ou comprada (como um romance). (VAN DIJK, 2009, p. 66-67, tradução nossa).[36]

Ecoando as reflexões supracitadas, o autor define sucintamente os discursos como formas de ação e interação social situadas em contextos sociais nos quais os participantes são atores e membros de diferentes grupos e culturas. Se o discurso resulta de uma interação

---

[35] *"typically interested in the way discourse (re)produces social* domination, *that is, the* power abuse *of one group over others, and how dominated groups may discursively* resist *such abuse".*

[36] *"In my view, it hardly makes sense to define fundamental notions such as 'discourse', 'language', 'cognition', 'interaction', 'power' or 'society'. To understand these notions, we need whole theories or disciplines of the objects or phenomena we are dealing with. Thus, discourse is a multidimensional social phenomenon. It is at the same tune a linguistic (verbal, grammatical) object (meaningful sequences or words or sentences), an action (such as an assertion or a threat), a form of social interaction (like a conversation), a social practice (such as a lecture), a mental representation (a meaning, a mental model, an opinion, knowledge), an interactional or communicative event or activity (like a parliamentary debate), a cultural product (like a telenovela) or even an economic commodity that is being sold and bought (like a novel)".*

social, histórica, cultural e politicamente situada, é importante analisar não só o micronível da escrita e da fala, mas também o macronível social (família, escola, corporações midiáticas, posições de poder, movimentos sociais, instituições governamentais), bem como as relações entre esses níveis. O objetivo de tal análise é ajudar a tornar explícitas questões ideológicas presentes nos textos que circulam socialmente e que podem estar contribuindo para a manutenção da desigualdade e da injustiça sociais. Para Van Dijk, o poder simbólico do discurso, comum aos Estados ditos democráticos, constitui uma forma sutil e, por isso, perigosa, já que os discursos ajudam a inculcar nos sujeitos esquemas mentais que podem ser até mesmo socialmente desfavoráveis a eles próprios (OLIVEIRA, 2013).

As ideias do teórico britânico Norman Fairclough (2001), um dos fundadores da vertente crítica dos estudos do discurso, também têm contribuído sobremaneira para os estudos do discurso na medida em que se apoiam em três questões básicas: as relações dialéticas entre discurso e práticas sociais; o grau de conscientização que as pessoas têm ou não acerca dessas relações; o papel essencial do discurso nas mudanças sociais.

As relações existentes entre língua e sociedade são inegáveis. Partindo dessa relação patente, o autor chama atenção para os efeitos constitutivos do discurso, que colaboram para a construção de identidades[37] sociais, posições de sujeito, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças. De forma mais restrita, e levando-se em consideração a complexidade da relação língua-sociedade, Fairclough (2001) usa o termo *discurso* para designar modos particulares de representações específicas da vida social, ou seja, formas distintas de conceber e verbalizar um fenômeno social. Assim, o conceito de discurso é predominantemente linguístico, pois a linguagem é ao mesmo tempo constituinte e constituída pelas práticas sociais, levando-se em conta as condições sociais e históricas nas quais elas se realizam. Desse modo, a prática discursiva deve ser analisada como uma prática social dentre as várias outras existentes na sociedade.

Fairclough (2001) entende prática social como uma forma estabilizada de atividade social. Cada prática, portanto, é uma articulação de elementos sociais diversos dentro de uma configuração relativamente estável. Partindo disso, o autor sugere que cada prática social inclui os seguintes elementos: atividades; sujeitos e suas relações sociais; instrumentos; objetos; tempo e lugar; formas de consciência; valores; discurso.

[37] A construção das identidades cultural, social e discursivo-ideológica será tratada com mais detalhe na próxima seção.

Oliveira e Carvalho (2013, p. 287) exemplificam uma prática social pautada nos elementos sugeridos por Fairclough:

ATIVIDADE	Aula
SUJEITOS	professor e alunos
RELAÇÕES SOCIAIS	o professor é a autoridade na sala de aula e os alunos devem obediência ao professor
INSTRUMENTOS	recursos audiovisuais e materiais didáticos
OBJETOS	mesa, cadeira do professor e carteiras dos alunos
TEMPO	período da aula no ano letivo
LUGAR	sala de aula de uma instituição educacional
FORMAS DE CONSCIÊNCIA	o professor e o aluno têm consciência da posição que ocupam e dos papéis que devem desempenhar na escola, mas eles podem não estar conscientes de por que seus papéis são aqueles e de por que as relações de poder entre eles são do jeito que são.
VALORES	o professor é o detentor da verdade e do conhecimento; os alunos devem aprender com ele e acreditar nele.
DISCURSO	o discurso é produzido pelo Estado, reproduzido pelo livro didático e, se aceito, reproduzido pela direção da escola e pelo professor, que podem recusá-lo e produzirem um discurso de resistência; o aluno aceita o discurso desses sujeitos e o reproduz ou o recusa e resiste, produzindo seu próprio discurso.

Outro ponto a ser considerado no tripé teórico desenvolvido por Fairclough é que todos os sujeitos que participam de qualquer encontro discursivo podem estar conscientes ou inconscientes das relações de poder estabelecidas entre eles, bem como dos papéis sociais que desempenham em determinada prática social. Dessa forma, as relações entre os usuários da língua nas diversas práticas sociais são permeadas por um elemento muito importante para os estudos do discurso: o poder. Este manifesta-se de diferentes formas através da violência, seja física seja simbólica. Em ambos os casos, o que se deseja é obter a obediência do outro (indivíduo ou grupo de indivíduos).

> Talvez seja útil fazer uma distinção entre o exercício de poder por meio de vários tipos de *coerção*, incluindo a violência física, e o exercício de *consentimento*, ou pelo menos aquiescência, ao poder. As relações de poder dependem de ambos os tipos, embora em proporções variáveis. A ideologia é o meio principal de fabricação de consentimento. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 3-4 apud OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 289, grifo dos autores).

A ideologia é definida por Fairclough (1989 apud OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 289) como "pressuposições do senso comum implícitas nas convenções de acordo com as quais as pessoas interagem linguisticamente e das quais geralmente não estão conscientes". Assim, ao participarem dos eventos discursivos, as pessoas reproduzem inconscientemente os valores ideológicos que perpassam as diferentes práticas sociais. Para Fairclough, a eficácia da ideologia depende de sua invisibilidade, pois de um modo geral os textos não exibem as ideologias na sua superfície. Os textos posicionam o receptor por meio de pistas, trazendo, pois, as ideologias para sua interpretação, reproduzindo-as nesse processo.

No livro *Discurso e mudança social* (2001, p. 22), Fairclough explicita o seu modelo de análise (crítica) do discurso:

> Minha tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais socioteórico de "discurso" com o sentido de "texto e interação" na análise de discurso linguisticamente orientada. Esse conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional. Qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.

Assim, discurso implica um modo de ação, um meio de as pessoas poderem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros. O discurso é socialmente constitutivo, contribuindo para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: "o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). A prática discursiva é constitutiva – segundo as palavras do autor – tanto de maneira convencional como criativa, ou seja, contribui para a manutenção da sociedade como ela é (identidades sociais, relações de poder, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças), mas também para transformá-la.

De acordo com a análise tridimensional do conceito de discurso, sugerida por Fairclough, o *discurso como texto* (oral ou escrito) deve ser analisado por meio de quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual (ou seja, as propriedades organizacionais de larga escala dos textos). Além dessas categorias, o autor considera importante a análise da "força" dos enunciados, isto é, como estes se traduzem em atos de fala (promessas, pedidos, ordens etc.); a coerência; a intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2001). Já o discurso como *prática discursiva* envolve os processos de produção (partindo da realidade

social de uma microcultura, por exemplo); distribuição (práticas linguísticas orais e escritas); consumo (diferentes interpretações que os textos suscitam). Contudo, a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais.

Com relação às questões linguísticas, Fairclough assevera que os signos são socialmente motivados, isto é, há razões sociais para combinar significantes particulares a significados particulares. Essa combinação pode influenciar tanto no significado potencial do texto quanto em sua interpretação. Os significados potenciais dos textos são normalmente heterogêneos, formando um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios. Nesse sentido, os textos são altamente ambivalentes e, portanto, abertos a múltiplas interpretações. Os intérpretes geralmente reduzem essa ambivalência potencial mediante a opção por um sentido particular, ou um conjunto de sentidos alternativos. Além disso, "a interpretação ocorre no tempo real: a interpretação a que já se chegou para a palavra, ou frase, ou episódio x excluirá outras interpretações possíveis para palavra, frase ou episódio x + 1" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 110).

Além das questões linguísticas, é preciso enfatizar também os processos que envolvem a prática discursiva: produção, consumo e distribuição. Os textos (orais ou escritos) são produzidos de maneira singular e em contextos sociais específicos e complexos. A produção textual sempre é marcada por posicionamentos individuais ou coletivos, os quais por vezes não expressam a real autoria de quem o produziu, pois são reproduções de outros textos de cunho ideológico. Ademais, os textos também são consumidos em contextos sociais variados. Esse consumo relaciona-se com o tipo de trabalho interpretativo que neles se aplica e com as formas disponíveis de interpretação. De natureza individual e coletiva, os textos podem apresentar diferentes resultados tanto no ambiente discursivo quanto extradiscursivo. Como exemplifica Fairclough (2001, p. 108), "alguns textos conduzem a guerras ou à destruição de armas nucleares; outros levam as pessoas a perderem o emprego ou a obtê-lo; outros ainda modificam as atitudes, as crenças ou as práticas das pessoas".

Além disso, os textos podem ter uma distribuição simples (uma conversa casual em determinado contexto) ou complexa – quando estes são distribuídos em uma variedade de diferentes domínios institucionais, os quais possuem padrões próprios de consumo e rotinas próprias para sua reprodução e transformação. Os textos oficiais são um bom exemplo de distribuição complexa, uma vez que se vinculam a instituições variadas, as quais devem consumi-los, reproduzi-los e transformá-los. Segundo Fairclough (2001, p. 108), "produtores

em organizações sofisticadas, como departamentos do governo, produzem textos de forma a antecipar sua distribuição, transformação e consumo, e neles constroem leitores múltiplos".

Nesse sentido, é importante ratificar que a relação entre discurso e estrutura social é dialética (FAIRCLOUGH, 2001), pois de um lado o discurso é determinado pela sociedade e, de outro, é construído socialmente. No primeiro caso, o discurso é mero reflexo de uma dada realidade social; no segundo, é "representado idealizadamente como fonte social" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). A prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica –, e o discurso pode estar imbricado em todas, visto que são representadas e expressas por ele nas práticas discursivas. Segundo Fairclough, as práticas política e ideológica são interdependentes, pois a ideologia se traduz nos significados gerados nas relações de poder como dimensão do exercício e da luta pelo poder. As dimensões política e ideológica da prática discursiva são vinculadas a uma concepção de poder como hegemonia. Ademais, determinados usos da linguagem e de outras "formas simbólicas" são ideológicos, ou seja, em circunstâncias específicas, servem para estabelecer ou manter relações de dominação.

> Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).
> [...]
> Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Fairclough postula três asseverações importantes sobre ideologia: ela tem existência material nas práticas das instituições, o que possibilita investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia; ela interpela e constitui o sujeito; ela permeia os AIEs (instituições como a educação ou a mídia), os quais funcionam como limitadores da luta de classe, o que reforça o caráter hegemônico dessas instituições. Para o autor, as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam neutralizadas e atingem o *status* de "senso comum". A ideologia é tanto uma propriedade de estruturas quanto uma propriedade de eventos. Como propriedade de estruturas, ela subjaz a prática linguística. Isso porque os eventos são limitados por convenções sociais; contudo, esses eventos são

meras reproduções de estruturas que privilegiam a perspectiva da reprodução ideológica e não a perspectiva da transformação.

Ao apresentar o conceito de discurso sob óticas diferentes, intento mostrar a complexidade de tal construto e ao mesmo tempo enfatizar sua importância para a análise dos dados que compõem este estudo. A materialidade linguística dos discursos que ora analisarei é apenas um degrau na rede complexa dos elementos que compõem o ato enunciativo. Tais elementos permitirão a expansão e o aprofundamento das questões postas nos discursos dos participantes acerca da educação integral em tempo integral na RME de Goiânia. Apesar de enfatizar os conceitos e procedimentos analíticos da ACD, os pressupostos que fundamentam a AD e, por expansão, a ACD, não serão negligenciados em razão da sua importância cabal para a compreensão das relações entre língua, sociedade (sujeito), ideologia e poder. A partir de tais considerações, penso ser importante tratar, mesmo que *en passant*, da constituição da identidade individual (subjetividade) e coletiva (social, cultural) do sujeito do discurso. Isso se justifica pelo fato de que o sujeito do discurso, ao enunciar a partir de determinada posição social e ideológica, manifesta as identidades que o constituem como tal.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É pela experiência que progridem a ciência e a arte.

Aristóteles

Neste capítulo, objetivo apresentar as comunidades e os participantes que integraram este estudo. Ademais, intento detalhar os procedimentos realizados durante o processo de pesquisa, bem como explicitar o paradigma utilizado para interpretar e analisar os dados a serem apresentados no próximo capítulo. Sendo este um estudo qualitativo de cunho etnográfico, há que se considerar que a subjetividade, "fator integral de qualquer pesquisa humana" (REES, 2003, p. 58), permeia as vozes dos participantes e da pesquisadora, visto que não é possível apagar a experiência vivida durante o processo de observação/participação. Essa experiência fatalmente permeará todo o relatório de pesquisa, culminando na análise dos dados gerados e construídos por todos os envolvidos no estudo: "Na verdade, ao escrever os textos da pesquisa (anotações de campo, diários, relatórios, artigos, teses), o pesquisador está inserido em um ato de interpretação e de criação" (REES, 2003, p. 58). Tais considerações me impelem a iniciar o capítulo fazendo uma breve menção à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico antes de abordar os demais tópicos.

4.1 A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico

A expressão *pesquisa qualitativa* refere-se a diferentes tipos de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa das diversas áreas do conhecimento. O paradigma qualitativo é caracterizado pelas visões ontológica, epistemológica e metodológica de pesquisa, isto é, ocupa-se em demonstrar como os diversos campos da ciência percebem o mundo, teorizam e interpretam a realidade social estudada. Segundo Rees e Mello (2011, p. 31):

> Na visão ontológica (a teoria de mundo), a realidade é construída, dinâmica e contextualizada; na epistemológica (a teoria do conhecimento), a teoria do mundo social é o relativismo, visto que a realidade é construída na dinâmica dos fatos sócio-históricos; e, por fim, na visão metodológica, o pesquisador procura entender a realidade do ponto de vista do participante, sendo a observação e a entrevista os métodos privilegiados para a realização da investigação. Assim, o termo qualitativo, em uma relação hierárquica, é o mais abrangente de todos, estando, pois, em um primeiro plano, o do paradigma, podendo incluir outras denominações tipológicas como a etnografia, o estudo de caso, a hermenêutica [...].

De acordo com Rees (2008), o termo "pesquisa qualitativa" é comumente utilizado para se referir ao paradigma construtivista de pesquisa, em contraste com o paradigma positivista. Tal modelo de investigação enfatiza o humano na medida em que procura interpretar, de maneira holística, as ações e o significado das experiências dos participantes do estudo, ou seja, como estes compreendem o mundo que os cerca. Dessa forma, para o paradigma construtivista, o pesquisador – inevitavelmente participante e inserido em um contexto sócio-histórico específico – observa e interpreta as pessoas, os processos e os eventos em foco: "Nessa acepção, toda observação da vida humana é construída e subjetiva" (CORACINI, 1991 apud REES, 2008, p. 255).

Como critério de validade interpretativa e teórica, há que se ressaltar a importância da descrição do processo interpretativo, o percurso que levou o investigador a tal interpretação e não a outra. De tal modo, as vozes tanto do pesquisador quanto dos participantes da pesquisa devem ser devidamente representadas no relatório de pesquisa. Assim sendo, "ao buscar a representatividade de todas as vozes e mostrar o percurso da interpretação, o relatório de pesquisa qualitativa adquire formas novas que dão lugar a diferentes vozes e a novas interpretações" (REES, 2008, p. 259).

Desse modo, a pesquisa etnográfica constitui um dos troncos da grande árvore denominada de pesquisa qualitativa (ou paradigma construtivista). Além de utilizar os mesmos critérios e procedimentos pertinentes à pesquisa qualitativa, o estudo etnográfico prima pela descrição do ponto de vista dos participantes através de suas próprias palavras. A investigação etnográfica, pois, envolve a participação e observação pormenorizada da unidade social em foco por um período extenso de tempo. O intuito é buscar descrever "[as] perspectivas, interpretações e categorias culturalmente baseadas e que são usadas pelos membros do grupo estudado para conceitualizar e codificar conhecimento, além de guiar o próprio comportamento" (WATSON-GEGEO, 2010, p. 524).

> A etnografia é holística, pois considera os contextos em que o evento cultural se insere. Esses contextos podem ser a cultura da escola em que o estudo ocorre, a da comunidade onde a escola se situa, os processos políticos que envolvem as decisões que afetam a escola, a situação econômico-social do próprio país. (REES, 2008, p. 261).

Este trabalho, portanto, insere-se no paradigma qualitativo de pesquisa na medida em que foca a fala dos participantes, valorizando e interpretando, holisticamente, seus pontos de vista acerca do tema *educação integral em tempo integral*.

Também é um estudo de cunho etnográfico por utilizar a observação participativa como instrumento de geração de dados, pela permanência da pesquisadora no campo por um período relativamente extenso (um ano e meio na Escola 1 e um ano na Escola 2) e por considerar a influência das macroculturas (MEC e SME) no funcionamento cotidiano das unidades de ensino pesquisadas (microculturas). Ademais, a relação familiar/estranho foi bastante exercitada, uma vez que precisei estranhar o familiar (o contexto escolar do qual faço parte) como também me familiarizar com o estranho, na medida em que convivia e participava dos eventos e das discussões ocorridas na segunda unidade de ensino observada.

4.2 As comunidades pesquisadas

Conforme mencionado na Introdução, as sementes deste estudo começaram a brotar na escola para a qual fui transferida em março de 2010. Contudo, apenas em 2011, quando passei a frequentar o curso de Especialização em Linguística Aplicada na Faculdade de Letras da UFG, dei início ao processo de observação participativa de maneira mais sistemática. O tempo integral já era realidade na instituição há dois anos, mas aparentemente todos ainda estavam procurando se habituar a ele. Para integrar o corpo docente dessa escola, foi necessaŕia a aprovação em uma entrevista realizada por uma representante do Departamento Pedagógico, a fim de analisar se eu tinha o perfil para atuar nesse modelo educacional. A entrevista incluiu perguntas sobre a minha experiência docente e sobre a minha formação acadêmica. Como fui aprovada, creio que me enquadrava em tal perfil, à época uma incógnita para mim. Somente ao entrevistar o chefe do referido departamento foi que tomei conhecimento do que consistia esse perfil, o qual será discutido oportunamente.

Meu primeiro contato com a escola ocorreu em uma reunião com a diretora para que ela me explicasse, em linhas gerais, o funcionamento do tempo integral na instituição. A escola era composta de seis salas de aula, uma para cada turma (Alfabetização, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos), com média de 37 alunos em cada (aproximadamente 220 alunos ao todo); uma sala pequena com dez computadores para as aulas de informática; biblioteca; secretaria; cozinha; três banheiros femininos e três masculinos; quadra de esportes coberta; sala dos professores, que também funcionava como depósito do material didático-pedagógico fornecido pelo Programa Mais Educação. A sala da Direção consistia de uma mesa localizada dentro do depósito de material de papelaria e limpeza. As mesas e cadeiras, destinadas ao refeitório, ficavam amontoadas no corredor mais largo da escola (entre a secretaria e a cozinha). Como não havia uma sala destinada ao refeitório, no horário das refeições, os funcionários da limpeza e da cozinha alternavam-se para organizar as mesas e as cadeiras no corredor, para que as crianças menores (do Ciclo I) pudessem fazer suas refeições. Os alunos do 3º ao 5º anos faziam suas refeições dentro da sala de aula.

Assim, a rotina da escola procedia, salvo raras exceções, da seguinte maneira: os professores do turno da manhã chegavam à escola às 7 horas e faziam o planejamento coletivo até 7:50. Após o planejamento, os portões da escola eram abertos. Os alunos entravam, deixavam o material na sala e iam tomar o café da manhã: os menores ocupavam as mesas do corredor e os maiores iam para suas respectivas salas de aula. Após o café da manhã, por volta das 8 horas, as aulas se iniciavam. De manhã, os alunos tinham aulas de Português, Matemática, Geo-História, Educação Física e as oficinas de coral, xadrez, literatura e contação de histórias. Vale salientar que, ao término de cada aula, os alunos saíam da sala em que se encontravam e iam para a sala destinada à próxima disciplina ou oficina. O recreio acontecia das 9 às 9:20. O turno matutino se encerrava às 11:30, quando o almoço começava a ser servido, iniciando o turno intermediário (das 11:30 até 12:50).

Após o almoço, os alunos que faziam a refeição no refeitório improvisado no corredor voltavam para suas respectivas salas. Em sala, os alunos de todas as turmas procediam da mesma forma: arrastavam as carteiras para os cantos e, no espaço que aparecia no meio, eram colocados colchonetes para que se deitassem. A escovação dental não ocorria porque não havia lavatórios suficientes nem espaço para que todos pudessem realizar essa atividade ao mesmo tempo, a fim de não atrapalhar o momento do descanso. Em cada sala havia uma agente educativa (auxiliar educativa), responsável por manter os alunos em sala e

por ministrar atividades dirigidas para aqueles que não queriam dormir. Normalmente, os pequenos dormiam e os maiores realizavam outras atividades: conversavam, jogavam, brincavam dentro de sala. Em um dos dias nos quais permaneci na escola durante o horário intermediário, perguntei à coordenadora (específica para esse horário) por que os alunos não podiam ficar no pátio. Ela me respondeu que esse turno é destinado ao descanso físico e mental dos alunos, para que estejam preparados para as aulas do turno vespertino. Segundo ela, o ideal seria que houvesse espaço suficiente para que todos pudessem dormir um pouco, ou fazer atividades de relaxamento. Contudo, não havia esse espaço nem profissionais em número suficiente para ministrar tais atividades.

Às 12:50 os alunos eram liberados para ir ao banheiro e tomar água antes das aulas recomeçarem. Os pequenos eram acordados para também ir ao banheiro e tomar água. Esse processo ocorria via revezamento, uma turma por vez. Às 13 horas (às vezes um pouco depois) as aulas começavam. O lanche começava a ser servido por volta das 14:30, para dar tempo de todas as turmas lancharem antes do sino do recreio, às 15:10. O procedimento era o mesmo: as três turmas do Ciclo I revezavam-se no refeitório improvisado no corredor. As demais lanchavam em sala de aula.

Todas as turmas, uma por vez, faziam fila (ou algo parecido) para buscar o lanche na cozinha. O mesmo ocorria nas demais refeições (café da manhã e almoço). À tarde, os alunos tinham aulas de Ciências, Inglês, Arte, atividade desportiva – com um professor contratado pelo Serviço Social da Indústria (Sesi) em parceria com o Programa Mais Educação – e as oficinas de jogos matemáticos, informática, trabalhando com as mãos (desenho e pintura) e fanfarra (banda). Esta última era ministrada por um professor voluntário que recebia apenas uma ajuda de custo concedida pelo Programa Mais Educação. Os instrumentos utilizados na oficina eram doados pelo Sesi em parceria com o programa do governo federal. Às 16:30 as aulas se encerravam e os alunos eram liberados. Os pais tinham até 17:20, horário do término do planejamento coletivo dos professores do turno vespertino, para buscar seus filhos. Às 17:30 os portões da escola eram fechados.

Quarenta funcionários compunham o corpo docente e administrativo da instituição. Quatro das seis agentes educativas trabalhavam em regime de contrato temporário, assim como as professoras de Arte e de Matemática; o professor do Sesi não era contratado pela SME, apenas prestava serviços para a escola; o professor de fanfarra era voluntário. Os demais funcionários eram concursados e efetivos na RME. Quando algum professor pedagogo

precisava de complementação de carga horária, era escalado para atuar como coordenador do horário intermediário. Isso porque esse turno era composto de poucas horas, não sendo possível, portanto, a contratação de um profissional apenas para ocupar tal cargo. Tanto alunos quanto professores tinham suas reclamações acerca do horário intermediário. Os prováveis motivos para tais reclamações serão expostos via falas das participantes no próximo capítulo.

A rotina dos professores consistia em ministrar doze aulas semanais e participar dos planejamentos coletivos, nos quais os cadernos de plano eram apresentados à coordenadora pedagógica e as atividades da escola, planejadas (festividades, reuniões, passeios etc.). Ademais, os docentes beneficiavam-se de uma hora por semana para o seu planejamento individual e uma hora (ou duas, dependendo da necessidade detectada pela coordenação pedagógica) para o atendimento individual. Esse atendimento pretendia ser individual, mas, em virtude da grande dificuldade dos alunos nas habilidades de leitura e escrita, principalmente, cada professor costumava atender de três a cinco alunos no horário destinado ao "reforço" pedagógico.

Esse relato descritivo tem o objetivo de familiarizar o leitor com o primeiro contexto focado por este estudo, mais especificamente com o funcionamento cotidiano do tempo integral nesta unidade de ensino e com a organização curricular, a qual intentava seguir os pressupostos da educação integral. Como integrante dessa microcultura, é inegável minha visão êmica na interpretação de tudo o que acontecia na instituição. Assim, o estranhamento do familiar – uma tarefa nada simples – foi constantemente exercitado. Ademais, como pontua Spradley (1980), uma análise construída sob conceitos êmicos incorpora as perspectivas do participante e as interpretações do comportamento, dos eventos e das situações por meio de uma linguagem descritiva *verbatim*. Esse preceito básico orienta a discussão dos dados a serem apresentados no quinto capítulo.

Apesar de não ter presenciado a transição do período parcial para o integral, acompanhei os desdobramentos que ela provocou. Refletindo, pois, sobre as entrevistas realizadas e sobre todo o funcionamento da escola, da qual eu também fazia parte, meu interesse sobre o tema em questão foi ampliado. Intentando continuar minhas investigações, resolvi estudar outra escola de tempo integral – agora como "forasteira" – com o intuito de descobrir como essa nova microcultura havia lidado com o processo de transição do tempo parcial para o tempo integral, se havia enfrentado os mesmos problemas, se a maioria dos

profissionais, temendo as mudanças, também havia deixado a instituição; enfim, senti a necessidade de ter acesso a outra realidade do mesmo acontecimento.

Entretanto, não foi possível cumprir tal intento imediatamente como eu havia previsto. Primeiro, porque o longo processo efetuado para a realização do estudo na Escola 1 (entrega do projeto de pesquisa e da cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; declaração da Faculdade de Letras da UFG ratificando que era aluna do então curso de Especialização em Linguística Aplicada[38] e que tinha o aval da universidade para realizar tal projeto; ofícios solicitando a permissão da secretária da Educação e do chefe do Departamento Pedagógico; declaração da gestora da escola anuindo que tal pesquisa fosse realizada na unidade de ensino) teria que ser refeito para que eu tivesse acesso a outra instituição municipal de ensino. Segundo, entrei de licença-maternidade em junho de 2012, antes de iniciar o processo requerendo autorização para realizar a pesquisa na Escola 2. Ao término da licença, a UFG estava em greve, o que impossibilitou a apresentação do projeto de doutorado à Comissão de Ética. Também não havia como requerer a declaração constando meu pertencimento ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras (agora como doutoranda). Sem tais documentos, não era possível dar entrada ao processo na SME. Mesmo assim, comecei a procurar uma escola de tempo integral que se localizava nas proximidades de minha residência.

Em janeiro de 2013, fui ter o primeiro contato com a diretora de uma escola municipal de tempo integral, localizada na Vila Mauá. O intuito era me apresentar, explicar os motivos que me levaram a estar ali e solicitar o consentimento para que eu pudesse realizar o estudo na instituição. Depois de duas horas de conversa, durante a qual prestei todos os esclarecimentos solicitados pela diretora, combinamos que eu lhe enviaria uma cópia do meu projeto de pesquisa. Quase uma semana depois, recebi a ligação da secretária da escola comunicando que a autorização para a realização da pesquisa havia sido dada. Assim, com o aceite da gestora em mãos e com o fim da greve na universidade, pude reunir toda a documentação e dar entrada no processo que me permitiria realizar o estudo naquela unidade de ensino.

A conclusão de todo o processo só aconteceu em abril de 2013. Em maio comecei a frequentar a escola. Fui muito bem recebida pelo corpo administrativo, contudo senti certa reticência por parte dos professores com relação à minha presença ali. Apesar disso, fui bem

[38] Em 2011 passei a frequentar o curso com o intuito de me preparar para a seleção de doutorado que ocorreria no final do ano.

tratada por todos que aparentemente estavam dispostos a colaborar com o trabalho. Durante dois meses (maio e junho), fiz visitas sistemáticas a essa segunda instituição de ensino. Antes de proceder à descrição da rotina de funcionamento estrutural e curricular da Escola 2, faz-se necessário mencionar algumas peculiaridades envolvendo o processo de transição de tempo regular para tempo integral. Essa unidade de ensino integrou o primeiro lote experimental da SME, composto por cinco escolas, que seriam "transformadas" em escolas de tempo integral em 2006. Foi o início do tempo integral na RME de Goiânia.

Quando o tempo integral foi implantado na Escola 2, as crianças tinham aulas dos componentes curriculares no turno matutino e participavam de oficinas pedagógicas à tarde. Nos quatro primeiros meses da experiência, o almoço não estava disponível, assim as crianças tinham aula das 7 às 11:20, iam para suas casas almoçar, retornavam às 13 horas e permaneciam na instituição até as 17 horas. As oficinas, oferecidas aos alunos todos os dias, eram ministradas somente por professores da RME. Dois anos depois, em 2008, mesclaram-se os componentes curriculares e as oficinas nos dois turnos. Em 2009, o horário de funcionamento da escola, das 7 às 17 horas, mudou. Os alunos passaram a entrar às 7:50 e eram dispensados às 16:30. A partir dessa nova organização do horário, os professores passaram a ter direito ao planejamento coletivo, das 7 às 7:50 e das 16:30 às 17:20. A orientação para o funcionamento das oficinas também mudou: metade da turma participava de uma oficina e metade de outra em um dia, e o inverso ocorria em outro dia, de acordo com o horário semanal. As oficinas também passaram a ser ministradas prioritariamente por monitores. O atual monitor da oficina de banda de percussão, por exemplo, recebe uma ajuda de custo de R$ 400,00, segundo a gestora da instituição, no cargo desde 2009.

Outra questão pertinente à chegada do tempo integral na Escola 2, e que vai ao encontro da realidade da Escola 1, é o fato de vários profissionais terem deixado a instituição. Segundo a diretora da Escola 2, à época da implantação do tempo integral, a SME enviou um ofício para a unidade de ensino comunicando que todos os professores da escola seriam removidos e substituídos por outros selecionados, via entrevista, pelo Departamento Pedagógico. Esses novos profissionais deveriam permanecer na escola o período todo, assim como os alunos. Contudo, tal processo não foi tranquilo. Muitos professores concordaram e até queriam ser removidos. Outros não. Diante da insatisfação geral, decidiu-se que os profissionais que quisessem permanecer na unidade de ensino continuariam com a carga

horária inalterada. Apenas os profissionais que desejassem deixar a instituição seriam substituídos, contudo sem acréscimo ou decréscimo da carga horária já existente.

Depois de um ano de implantação do tempo integral, a escola recebeu a primeira reforma estrutural a fim de adequar-se às necessidades do novo modelo de funcionamento. Contudo, segundo a diretora, tal reforma foi mal feita. Houve imperícia na instalação hidráulica, pois a água não chega devidamente aos chuveiros. Isso faz com que estes estourem e queimem, impossibilitando o uso. Os banheiros foram ampliados, o número de vasos sanitários aumentou, mas o banho ficou inviabilizado. A rede de esgoto também foi reformada inadequadamente, pois há vazamentos e mau cheiro constante vindo dos banheiros. Além disso, houve a reforma e ampliação da cozinha e a construção de uma sala para a oficina de informática. Dois anos depois, a escola construiu um quiosque para as atividades de recreação e rampas de acessibilidade com verba advinda do Programa Mais Educação. O telhado foi reformado, o piso (antes vermelho) foi trocado por granitina e o forro das salas de aula (antes de madeira) foi substituído por PVC.

Contudo, tais reformas não foram suficientes para suprir as necessidades da escola. A sala dos professores, por exemplo, também funciona como depósito de materiais, principalmente aqueles usados nas aulas de judô (ministradas por um instrutor do Sesi) e de Educação Física. Não há um espaço destinado ao descanso dos alunos, nem banheiros adequados para o banho das crianças, algo essencial em uma escola de tempo integral. Não há refeitório: as crianças do Ciclo I almoçam dentro da sala de aula, depois arrastam as cadeiras para colocar os colchonetes para a soneca. O professor de Educação Física divide o espaço da quadra com as mesas e cadeiras destinadas aos momentos de refeição dos alunos do Ciclo II.

A rotina atual da Escola 2 em nada difere da rotina da Escola 1, descrita anteriormente. A diferença está na oferta das oficinas, visto que estas são de livre escolha das instituições. Na Escola 2 há oficina de judô, banda, trabalhando com as mãos (artes), leitura, jogos matemáticos e informática. Os alunos também são divididos em seis turmas (Alfabetização, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos), com média de 35 alunos em cada (aproximadamente 210 alunos ao todo). Os professores seguem a mesma rotina de planejamento coletivo todos os dias; de planejamento individual, uma vez por semana; de atendimento (o chamado "reforço"), duas ou três vezes por semana, de acordo com as necessidades detectadas pela coordenação pedagógica.

No final de agosto de 2013, os trabalhadores da Educação decidiram paralisar as atividades. Foram dois meses e meio de greve. Quando as atividades retornaram, em novembro do referido ano, a frustração e o estresse causados pelas reivindicações não atendidas e pelo calendário pesado de reposição das aulas fez fluir um clima de nervosismo e muita correria na escola. As reposições deveriam acontecer aos sábados, feriados e durante o recesso de final de ano. Com tal calendário a ser cumprido, ninguém estava disposto a fazer nada além do necessário e exigido. Assim, diminuí a frequência da minha presença no ambiente, pois todos estavam muito ocupados. Também não consegui agendar as entrevistas com as duas participantes por mim escolhidas durante a participação sistemática ocorrida no primeiro semestre. Enfim, passei a ir à escola apenas uma vez por semana, pois sentia que estava atrapalhando. Pacientemente esperei que as reposições terminassem. Professores e alunos tiveram apenas o recesso de Natal e Ano Novo: uma semana, basicamente. E o ano de 2014 começou.

A reposição das aulas não dadas durante o período de greve prosseguiu até 17 de janeiro. Findo esse período, professores, funcionários e alunos tiveram duas semanas de recesso, a fim de repor as energias para o início efetivo das atividades pertinentes ao ano letivo de 2014. Retomei minha presença frequente na escola já na primeira reunião de planejamento ocorrida no dia 3 de fevereiro. Na reunião, a diretora da instituição informou aos professores as datas das atividades comemorativas e dos conselhos de classe e os projetos que deveriam ser desenvolvidos ao longo de todo o ano. Também foi apresentado o tema do Projeto Político-Pedagógico, *Educação Integral: construindo valores políticos, sociais, ambientais, culturais e éticos*. Esse tema deveria orientar todos os demais projetos e discussões no decorrer do ano. Também fomos informados que o município faria doação de uniformes completos (inclusive tênis) para todos os alunos, o que demandaria uma organização extra da coordenação e dos professores para entregá-los. O professor de Educação Física ficou responsável por gerenciar tal procedimento.

Em dado momento da reunião, os professores expressaram sua insatisfação com o atendimento individual. Todos preferiam ministrar aulas. A gestora da escola, por sua vez, reforçou que o atendimento é uma exigência da SME e que, satisfeitos ou não, os professores deveriam realizá-lo de acordo com as orientações da coordenadora pedagógica dos turnos matutino e vespertino. Como tal item não era passível de discussão, a diretora procedeu à mudança de tópico, comunicando a todos que as aulas recomeçariam no dia seguinte (4 de

fevereiro) e que estavam faltando profissionais: uma cozinheira e um professor para a turma B (2° ano – Ciclo I). Ademais, faltava uma ajudante de cozinha, duas agentes educativas para o horário intermediário e dois funcionários para completar o quadro responsável pela limpeza da escola. De acordo com a gestora, a SME estava ciente do fato, mas ainda não havia apresentado solução até aquele momento, às 17 horas. A diretora, então, pediu a ajuda dos professores para que se revezassem durante os horários de planejamento individual/estudo e atendimento para ficar na referida turma, até que um professor (efetivo ou substituto) pudesse assumir. Até lá, ficariam suspensos os horários destinados às atividades supracitadas. Outra informação: o horário destinado ao planejamento individual/estudo só aconteceria durante o ano se não faltassem profissionais. Caso contrário, quem estivesse em horário vago deveria substituir o colega que faltasse. Depois de todos esses informes, a reunião foi encerrada em um clima de muita reclamação e insatisfação, principalmente por parte dos professores.

No dia 3, as aulas começaram. Uma cozinheira temporária foi enviada até que o problema fosse solucionado em definitivo. A ausência dos demais profissionais não foi resolvida de pronto. Passaram-se quinze dias até que uma professora contratada em regime temporário se apresentasse para assumir a turma B. Até a minha última visita à escola, ocorrida em 31 de maio, os funcionários que deveriam completar o quadro de trabalhadores da instituição ainda não haviam sido enviados pela SME.

Durante os meses que se seguiram, procurei integrar esse contexto, participando de todos os eventos promovidos pela instituição, inclusive das reuniões com os pais. Uma reunião em especial, ocorrida em 8 de fevereiro, sábado, destacou-se. Primeiro, pela quantidade de responsáveis presentes: apenas 24 para um universo de 210 alunos. Segundo, pela linguagem cuidadosa com a qual a diretora se reportava a eles. Outro aspecto que me chamou atenção foi a explanação extremamente didática da gestora sobre questões interessantes. Vejamos algumas solicitações feitas aos responsáveis:

> a. Não enviar refrigerante nem Skinny para a escola, que tem horta e prioriza a alimentação saudável.
> b. Cortar as unhas das crianças; dar banho nas crianças antes de virem para a escola; não enviá-las com roupas sujas; enviar absorventes nas mochilas das meninas e explicar como se usa; enfim, mais cuidado com a higiene.
> c. Respeitar professores e funcionários. A diretora cita a lei que proíbe desacato de funcionário público. Pede para que os pais não cometam atos de violência contra professores e funcionários, pois os alunos só respeitarão os professores se os pais o fizerem.

d. Os pais devem ressarcir os prejuízos materiais causados pelos alunos, seja contra o patrimônio da escola, seja contra o patrimônio de professores e funcionários.
e. Não permitir que os alunos venham para a escola portando aparelhos eletrônicos. Vigiar o acesso dos filhos à internet e redes sociais.
f. Não proceder a brigas conjugais na presença dos filhos. Evitar o uso de palavrões na frente das crianças. Incentivar o uso de palavras como "por favor", "obrigada", "com licença".
g. Ensinar valores, educar melhor as crianças.
h. Não permitir que os filhos assistam a programas inadequados à sua faixa etária.
i. Atentar para as companhias dos filhos. Vigiá-los e conversar muito com eles sobre os malefícios das drogas.
j. Evitar que os filhos ouçam músicas que incitem a violência, pois o bairro já é muito violento.

Ao final da reunião, a gestora mencionou os parceiros da escola: Associação de Moradores da Vila Mauá, Agência Municipal de Trânsito, Guarda Municipal, Sesi do Jardim Planalto, Indústria Sol e Energia, Escola Deusaídes, Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Vila Mauá, Centro de Saúde Vila Mauá, Conselho Tutelar, Juizado da Infância e da Juventude, Polícia Militar e Escola para Crianças Especiais. Os outros encontros entre escola e família, nos quais estive presente, ocorreram nas celebrações comemorativas do primeiro semestre, contempladas no calendário letivo: Dia das Mães e mostra pedagógica.

Durante o tempo em que permaneci na escola, aproximei-me da professora de Língua Inglesa, por compartilharmos a mesma área de atuação e, de certa forma, as mesmas dificuldades. Talvez por isso mesmo a professora tenha se mostrado bastante simpática e proposto fornecer quaisquer informações que eu considerasse relevantes para o meu trabalho. Ela até me convidou para observar algumas de suas aulas. Decidi observar a turma F, considerada a mais difícil da escola. Os outros professores tratavam-me bem, mas não me davam muita abertura. Os demais funcionários, de serviços gerais e cozinha, também faziam o mesmo. Não sentia uma atmosfera amistosa ali, nem com relação à minha presença nem entre a maioria dos servidores. Mesmo assim, permaneci nesse contexto até o fim de maio de 2014.

4.3 Os participantes

Em outubro de 2011 iniciei as conversas com quatro colegas de trabalho (Escola 1). O intento, a princípio, era explicar a elas minhas inquietações, os objetivos da pesquisa, e

pedir sua permissão para que me concedessem entrevistas. O critério de escolha dessas quatro profissionais (uma professora pedagoga, na RME há dezessete anos; uma professora de Educação Física, na RME há dez anos; a coordenadora pedagógica, com 25 anos de RME e prestes a se aposentar; a diretora, há vinte anos na RME) pautou-se no fato de que elas pertenciam ao pequeno grupo de remanescentes do tempo parcial, tendo, portanto, acompanhado todo o processo de implantação do tempo integral nessa escola. Isso porque, durante o período de transição (janeiro de 2008), muitos profissionais solicitaram remoção e foram lotados em outras instituições de ensino do município. Essas solicitações foram motivadas pelo receio de mudança na carga horária de trabalho. Esperava-se que o tempo integral seria para todos, alunos e professores, fato que não se mostrou verídico após a implantação do novo modelo de funcionamento escolar.

Quarenta profissionais, entre professores efetivos e substitutos, agentes educativos e corpo administrativo, compunham os turnos matutino, intermediário e vespertino à época da geração dos dados. Apenas seis, porém, permaneciam na escola o período todo (das 7:30 às 16:30): as quatro participantes deste estudo, a secretária e uma agente educativa. A maioria trabalhava apenas um turno e completava a carga horária em outra escola da RME.

Assim, iniciei as conversas informais com as quatro participantes a fim de preparar o ambiente para as entrevistas, as quais começaram em novembro de 2011 e se encerraram em abril de 2012. Isso se deveu ao fato de que as participantes não tinham disponibilidade em permanecer na escola depois do horário (17:30) para conceder tais entrevistas. Durante o período de aulas era impossível. Os horários de planejamento individual (dos quais normalmente duas professoras participavam ao mesmo tempo) não coincidiam com os meus. Enfim, para que as entrevistas pudessem ocorrer, pedi autorização da gestora para que, duas vezes ao mês, uma das participantes e eu pudéssemos nos ausentar do horário coletivo de planejamento para dar continuidade ao processo de geração dos dados. Apesar de ter notado a pouca satisfação da gestora em atender ao meu pedido, este foi atendido. Para proceder às entrevistas com a diretora e com a coordenadora pedagógica, utilizei, com a devida permissão, meus horários de planejamento individual. Assim, até o final do período de entrevistas, planejei minhas atividades pedagógicas em casa.

Na Escola 2, elegi a professora de Língua Inglesa e a gestora da instituição como participantes do estudo. A primeira, porque se mostrou bastante simpática e aberta ao novo: minha presença estranha no seu contexto familiar. A segunda, por compor o quadro de

servidores da escola desde 2006 (como coordenadora disciplinar do turno vespertino), sendo ela, portanto, uma fonte riquíssima de informação acerca da implantação e do funcionamento do tempo integral nessa instituição. A princípio, foi muito difícil agendar as entrevistas. A diretora sempre muito ocupada atendendo pais, reunindo-se com professores e demais funcionários, cumprindo as solicitações da SME etc. A professora dispunha apenas dos vinte minutos do recreio, os quais deveriam ser destinados ao seu descanso, mas nem sempre o eram. Isso porque avisos de faltas de professores e informes urgentes advindos da SME eram muitas vezes repassados nesse horário. Assim, conversei com a diretora e pedi sua permissão para entrevistar a professora duas vezes por semana no horário de planejamento coletivo, das 16:30 às 17:20. Como a gestora considerou que a ausência da professora em dois planejamentos coletivos seria prejudicial, combinamos que me encontraria com ela apenas uma vez por semana no referido horário. A diretora também iria me conceder um momento por semana, sempre às quartas-feiras – um dia menos conturbado, segundo ela –, das 17 horas às 17:30. Tais encontros ocorreram entre fevereiro e maio de 2014.

Tanto com as participantes da primeira escola quanto com as da segunda, as entrevistas ocorreram informalmente para garantir a tranquilidade e espontaneidade do momento. Algumas das participantes mostraram-se nervosas e acanhadas diante do estranho: o gravador digital. Esse aparelho, apesar de bem pequeno, causou certo desconforto no início. Depois, à medida que os encontros foram acontecendo, o dispositivo digital responsável pela gravação das entrevistas tornou-se familiar em cima da mesa e não mais provocou qualquer tipo de constrangimento. Em ambas as instituições, algumas questões serviram de fio condutor para que as participantes dissertassem à vontade sobre os temas sugeridos, a saber:

1. Fale sobre a transição do tempo parcial para o tempo integral.
2. Em sua opinião, quais as vantagens e/ou desvantagens desse modelo educacional?
3. O que você entende por educação integral?
4. Você considera que essa escola oferece uma educação integral? Justifique.

Durante o processo de geração dos dados na Escola 2, surgiu a necessidade de fazer a ponte entre as microculturas (escolas) e os documentos oficiais (macrocultura)[39] do Programa Mais Educação (BRASIL, 2008), do PNE (BRASIL, 2010c) e da SME de Goiânia (GOIÂNIA, 2009), visando à compreensão do tema norteador do trabalho. Assim, tornou-se

[39] Todos participam de micro e macroculturas. Esses termos são relativos e dependem do foco do pesquisador (ERICKSON, 1986).

premente ouvir a voz da SME, órgão responsável por concretizar as decisões federais vindas do MEC. Inferi que o acesso à secretária da Educação seria mais difícil e demorado, em razão de sua intensa agenda. Então decidi solicitar uma entrevista com o chefe do Departamento Pedagógico (Depe) da SME. Tal processo foi mais rápido. Foram cerca de vinte dias entre a redação do ofício com a solicitação, a resposta a esse ofício e o contato com a secretária do diretor para agendar a entrevista. Compareci ao Depe em 20 de maio de 2014 às 14 horas, para proceder à entrevista. Contudo, imprevistos ocorreram e fui informada, uma hora e meia depois do horário combinado, que o professor não iria poder me atender naquele dia. A referida entrevista ocorreu, portanto, no dia 23 de maio, no mesmo horário. Seguem as perguntas norteadoras da entrevista com o representante da SME:

1. O que motivou a Rede Municipal de Ensino de Goiânia a iniciar a implantação das escolas de tempo integral em 2006?
2. Quais os ônus e os bônus da escola de tempo integral para a Rede?
3. O que a Secretaria de Educação espera do profissional que atua nas escolas de tempo integral?
4. Como é a relação entre Ministério da Educação, Secretaria de Educação e escolas em termos de concretização das leis que regulamentam a educação integral em tempo integral?

Outras questões amplas emergiram a partir das perguntas supracitadas, visto que estas funcionaram apenas como mote para que o diretor do Depe se sentisse seguro sobre o que deveria dissertar.

É importante ressaltar que o objetivo dessa entrevista foi somente preencher a lacuna entre a voz das participantes e a voz dos documentos oficiais. Não foi despendido tempo com a SME, nem outros agentes desse contexto foram ouvidos. O chefe do Depe é o responsável pela efetivação das mudanças preconizadas pelo MEC e sancionadas pela secretária da Educação, com as devidas adequações locais. Entendo, portanto, que tal participante representa de modo consistente o discurso político-governamental local, que direciona o funcionamento das 288 escolas municipais de Ensino Fundamental que compõem a RME de Goiânia, inclusive as de tempo integral (22 instituições atualmente).

4.4 Instrumentos de geração de dados

Como foi explicitado na seção 4.2, minha estada na Escola 2 foi cheia de percalços, o que não aconteceu na Escola 1. Quando os procedimentos de pesquisa foram sistematicamente iniciados, eu já integrava o corpo docente da instituição há um ano. Sentia-me familiarizada com o ambiente, com as pessoas, e, portanto, a negociação para as entrevistas, as observações e a participação em todos os eventos dessa microcultura foram tranquilas. Como professora da unidade de ensino, as atividades por mim desempenhadas, a vivência cotidiana, influenciavam e norteavam o trabalho de campo. A maior dificuldade por mim encontrada foi conciliar o processo de investigação com o trabalho, pois a pesquisa não podia interferir nem afetar meu desempenho laboral até que a licença para aprimoramento,[40] requerida no início do curso de doutorado (fevereiro de 2012),[41] fosse devidamente autorizada. Dessa forma, concomitantemente ao trabalho docente ministrado na escola, realizei o processo de geração e registro dos dados. Isso ocorreu até 30 de junho de 2012, quando encerrei a pesquisa de campo na Escola 1.

Utilizei o mesmo procedimento de geração dos dados em ambas as instituições. As anotações de campo foram feitas a partir das observações assistemáticas do cotidiano do qual eu participava. Fazia anotações condensadas da rotina e do funcionamento da escola, bem como do comportamento de quem vivia o tempo integral. As observações sistemáticas ocorreram principalmente nas reuniões pedagógicas, nos planejamentos e nas reuniões de pais. Digo sistemáticas porque, a partir das anotações condensadas, tecia reflexões e questionamentos que norteavam as observações dos eventos formais. As anotações feitas durante a participação e observação desses eventos eram mais longas e detalhadas. Assim, utilizei os tipos de anotação sugeridos por Spradley (1980): *anotações condensadas* e *longas*. Durante as anotações longas, também descrevia minhas impressões sobre um ou outro fato que me chamava atenção. Ao final de cada evento, redigia minhas impressões gerais.

Também utilizei a entrevista etnográfica informal semiestruturada. Segundo Rees e Mello (2011, p. 39), a entrevista semiestruturada é conduzida de forma mais aberta e menos

[40] Licença para aprimoramento é um benefício oferecido aos servidores municipais que atendem certos requisitos exigidos pela SME.

[41] A licença para aprimoramento foi concedida a partir de 1º de janeiro de 2013, data em que expirou a licença-maternidade.

intrusiva, como se fosse uma conversa ou uma troca de informações. Seu objetivo é compreender o mundo do respondente. Por isso, é geralmente orientada por tópicos e questões pertinentes à pesquisa em vez de seguir um rol de perguntas predeterminadas. Todos os encontros com os participantes foram registrados em áudio (gravador digital), visando ao seu bem-estar. Mesmo assim, algumas professoras se sentiram um pouco acanhadas e desconfortáveis diante do dispositivo eletrônico nos primeiros encontros. Tais sentimentos foram superados à medida que as sessões foram se tornando algo familiar para elas. Meu esforço em tentar deixá-las o mais à vontade possível fez com que elas, em alguns momentos, se dispersassem do tema central ou ramificassem, pormenorizassem muito sobre questões não tão relevantes para os propósitos deste estudo. A retomada para os tópicos centrais que me interessavam nem sempre era fácil ou rápida. Como as sessões tinham a duração de meia hora, no máximo quarenta minutos, foram necessárias várias sessões para que as quatro perguntas elencadas na seção anterior fossem amplamente abordadas.

Outro instrumento etnográfico utilizado foram os documentos oficiais que legislam e orientam a educação brasileira nas esferas nacional e municipal. Conforme mencionado na Introdução, a inclusão de tais documentos serve de contraponto de análise na medida em que possibilita uma clareza maior a respeito do que preconizam as leis que regulamentam a educação no Brasil e do que está sendo efetivamente realizado nas instituições educacionais abarcadas por esta pesquisa.

Esclarecidos os instrumentos utilizados na geração dos dados a serem apresentados no Capítulo 5, passarei à próxima seção, que trata do paradigma de análise norteador de toda a discussão tecida até aqui.

4.5 Paradigma de análise

Sendo este um estudo de cunho etnográfico, a primeira análise dos dados foi realizada durante o processo de geração destes. Spradley (1980) chama esse processo de *focused observation* (observação focalizada). Assim, ao final de cada mês de trabalho, ocupava-me de transcrever *verbatim* a fala das participantes; procedia à leitura e releitura dos dados transcritos e de minhas anotações de campo, buscando identificar os padrões culturais

(as ações, o linguajar utilizado por cada membro da cena, a postura, a função/posição social ocupada por cada pessoa etc.) nas situações sociais observadas. O objetivo dessa análise inicial foi compreender a maneira como as participantes organizavam seu conhecimento acerca do mote *educação integral em tempo integral*, pautadas na experiência vivida desde a implantação desse modelo educacional nas unidades de ensino que integravam.

A seguir, prossegui com a análise etnográfica buscando levantar os domínios culturais, ou seja, categorias maiores de significado cultural que incluem outras categorias menores (SPRADLEY, 1980). Os domínios culturais, como categorias de significado, são compostos de três elementos básicos: termos gerais, termos incluídos e relação semântica. Segundo Spradley (1980), tais elementos são palavras e frases que definem e atribuem significado aos objetos, eventos e atividades observadas. Dessa forma, o termo geral refere-se ao domínio cultural identificado (a implantação do tempo integral na Escola 1, por exemplo). Os termos incluídos nomeiam as categorias menores dentro do domínio (cansaço, agitação, tumulto etc.). O terceiro elemento relaciona os dois primeiros pelo traço semântico que os une. Usei o seguinte quadro, retirado de Spradley (1980, p. 93), como base de organização e análise dos domínios culturais:

Included Terms	**Semantic Relationship**		**Cover Term**
_____	_____		
_____	_____		
_____	_____	--------→	_____
_____	_____		
_____	_____		
_____	_____		

Exemplificando:

Termos incluídos	**Relação semântica**	**Termo geral**
X	**é resultado**	**de Y**
Cansaço Agitação Tumulto Perda de profissionais Desorganização da rotina Indisciplina	é resultado	da implantação do tempo integral

A partir do registro dos domínios culturais que emergiram com repetidas leituras dos dados, procurei identificar os temas culturais recorrentes nos domínios levantados. Segundo Spradley (1980), os temas culturais são princípios cognitivos constitutivos da cultura de determinado grupo social. Um princípio cognitivo é algo em que as pessoas acreditam e aceitam como verdade, pautadas em suas experiências em comunidade. Os temas, portanto, podem conectar todos os domínios culturais do evento social, pois atuam como uma relação semântica geral entre os domínios. Por exemplo, o tema cultural recorrente nos primeiros domínios culturais identificados foi "a implantação do tempo integral não foi planejada".

Depois de proceder a essa análise inicial durante todo o processo de geração dos dados, listei os domínios elencados e os temas neles expressos a fim de identificar, nas *languacultures*[42] (RISAGER, 2006) das participantes, como estas interpretaram cada situação social vivida a partir do acontecimento do tempo integral na instituição (dimensão semântico-pragmática). Com base nas interpretações das participantes,[43] procurei analisar o jogo de imagens presentes nos discursos e nas interpretações que elas faziam acerca dos temas discutidos. Pêcheux (1990) apresenta o jogo de imagens como uma representação imaginária das condições de produção do discurso. Entretanto, não considerei o jogo de imagens de Pêcheux na íntegra.

Para os propósitos da análise aqui realizada, enfatizei apenas a imagem que o sujeito, ao enunciar seu discurso, faz do lugar que ocupa, do discurso do outro (enunciador) e do lugar

[42] Significados (linguísticos, culturais e discursivos) carregados e produzidos pela língua nas diferentes comunidades discursivas.

[43] Todos os exemplos utilizados nessa seção estão relacionados às participantes da Escola 1.

que este ocupa. Desta feita, foi discutida a relação entre o micronível – os sentidos expressos nos discursos dos participantes – e o macronível: as instituições pesquisadas e sua relação com as famílias dos educandos, com a SME, com os documentos oficiais e com as posições de poder ocupadas pelos diferentes sujeitos que compõem cada macrocontexto (VAN DIJK, 2005).

Também procurei identificar, nas formações enunciativas de todos os participantes, o modo como estes percebem, observam e descrevem a relação entre educação integral em tempo integral e qualidade de ensino (FOUCAULT, 2009). As posições ideológicas veiculadas via linguagem (nas práticas discursivas) também não foram ignoradas, visto que estas estabelecem as relações de produção, distribuição e consumo (FAIRCLOUGH, 2001) do discurso oficial (aqui representado pelos governos federal e municipal, via MEC e SME, respectivamente) com o micronível: as unidades de ensino pesquisadas. Os documentos focalizados serviram, pois, de contraponto entre o que é preconizado (inclusive epistemologicamente) em termos de educação integral em tempo integral e como esse modelo de educação é visto, vivenciado e praticado nas unidades de ensino que me propus a estudar.

Por fim, intentei tecer um panorama do que foi discutido e analisado, utilizando, de maneira adaptada, os elementos constituintes da prática social de Fairclough (2001). Enfatizarei na cena cultural ampla, portanto, a **atividade** implantação do tempo integral, os **sujeitos** participantes dessa atividade e suas **relações sociais**, os **significados culturais** (valores) expressos pelos **discursos** acerca da educação (em tempo) integral e os interdiscursos presentes nos enunciados proferidos. Assim, considerando-se essa cena cultural ampla – MEC, SME, instituições de ensino e tudo o que envolve essa relação –, procurei compreender a **posição de cada sujeito** envolvido, a sobreposição entre a identidade individual e coletiva desses sujeitos e os **implícitos ideológicos** contidos nos discursos por eles veiculados.

É imperativo mencionar que, durante a análise e discussão dos dados, os conceitos acabam se interpondo, às vezes até se sobrepondo, sem seguir uma ordem de importância. À medida que os domínios culturais e, por conseguinte, os temas neles contidos foram emergindo, as teorizações sobre a educação integral em tempo integral foram sendo ou não visualizadas nas falas dos participantes, e os conceitos da AD e da ACD descortinados,

proporcionando um panorama mais abrangente do funcionamento desse contexto[44] amplo composto de diferentes agentes que observam, discursam, compreendem, interpretam e posicionam-se acerca do tema mote deste estudo: a educação integral em tempo integral.

Os dados gerados e discutidos segundo o paradigma ora explicitado serão apresentados no próximo capítulo.

[44] Contexto no sentido vandijkiano: "representação mental que os participantes fazem das propriedades relevantes da situação social em que interagem e em que produzem e compreendem textos ou falas" (VAN DIJK, 2005, p. 75, tradução nossa). [*"mental representation of the participants about the relevant properties of the social situation in which participants interact, and produce and comprehend text or talk"*.]

CAPÍTULO 5

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

> A realidade não ocorre por trás da linguagem... a realidade ocorre precisamente dentro da linguagem.
>
> Hans-Georg Gadamer

> Aspecto essencial à tarefa do etnógrafo [...] é a necessidade de identificar como os membros de um grupo social *nomeiam* e *categorizam* seu mundo.
>
> Judith Green, Carol Dixon e Amy Zaharlick

> [...] as palavras estão tão deliberadamente ausentes quanto as próprias coisas; não há nem descrição de um vocabulário nem recursos à plenitude viva da experiência. Não se volta ao aquém do discurso – lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta; não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si; fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso.
>
> Michel Foucault

Neste capítulo, dedico-me a apresentar as vozes, os discursos dos participantes, a fim de analisá-los segundo os pressupostos explicitados no capítulo anterior. Para tanto, encontra-se subdividido em diferentes seções de acordo com os motes suscitados nas perguntas de pesquisa, nas questões que orientaram as entrevistas e, principalmente, na fala dos respondentes. A primeira seção, portanto, tratará da *implantação do tempo integral* nas unidades de ensino focalizadas. As seções subsequentes abordarão a *formação docente para o tempo integral*; a *visão de educação integral*; a relação entre *o social e a escola de tempo integral*; por fim, as *vantagens e desvantagens do tempo integral*. O processo analítico de cada tópico supracitado seguirá a mesma sequência – salvo exceções necessárias à fluidez da discussão –, a saber: apresentação dos domínios culturais que emergiram da fala dos participantes; identificação dos temas culturais (princípios cognitivos) comuns aos domínios apresentados; contraposição entre os temas e os pressupostos epistemológicos da educação integral em tempo integral; identificação das imagens que o sujeito, ao enunciar, faz do lugar que ocupa, do discurso do outro e do lugar que esse outro ocupa. Ampliando a análise

semântica proposta por Spradley (1980), utilizo também a dimensão semântico-pragmática da *languaculture* (RISAGER, 2006), pois esta se refere aos significados (linguísticos, culturais e discursivos) que o produtor/falante/escritor tenciona transmitir e ao modo como o intérprete/ouvinte/leitor os interpreta em dada situação social.

O objetivo primordial é, pois, perceber, através das formações enunciativas dos participantes, como estes compreendem e descrevem a relação entre educação integral, tempo integral e qualidade de ensino. Ademais, procurarei sinalizar as posições ideológicas que permeiam o processo de *produção*, *distribuição* e *consumo* do discurso oficial por meio da fala dos participantes. Na última seção, intitulada "Educação integral em tempo integral: a cena cultural ampla", apresento um panorama de toda a discussão tecida nas seções anteriores para que o leitor possa visualizar os sujeitos, os contextos, as relações sociais, os discursos e os interdiscursos pertinentes ao tema norteador desta tese.

5.1 A implantação do tempo integral

Conforme explicitado na introdução deste capítulo, os tópicos essenciais para a discussão que me proponho realizar foram subdivididos em seções. Em termos didáticos, considerei essa estratégia a melhor para apresentar e analisar os dados, bem como para facilitar a compreensão do leitor. Contudo, os temas suscitados estão por demais imbricados e, por isso mesmo, podem aparecer mais de uma vez nos enunciados dos respondentes. Dessa forma, peço desculpas antecipadas ao leitor pelas repetições temáticas que poderão ocorrer nos excertos, mas ratifico que elas são de fundamental importância para a compreensão das cenas culturais expressas pelos discursos sob análise. A seguir, apresento as declarações dos participantes sobre o subtema *implantação do tempo integral*.

> Quando entramos de férias em dezembro de 2007, a escola era de ensino regular, normalzinha, matutino e vespertino. Quando foi janeiro, na semana de planejamento, **aí falaram pra nós que a escola tinha virado de tempo integral, assim de uma hora pra outra.** Nossa escola estava em vias de ser fechada porque não tinha quantitativo de aluno. A Secretaria veio, fez entrevista com todos nós e disse que três sábados por mês a gente ia ter que fazer curso sem acréscimo na remuneração**. Daí perdemos um monte de profissionais que assustaram com a ideia do tempo integral e pediram remoção.** Alguns professores ameaçaram entrar na justiça por causa desses

> sábados daí o curso acabou sem nem ter começado direito. Eu era coordenadora de um turno, só do vespertino. Não tinha experiência. **Ninguém tinha experiência. Ninguém sabia o que fazer. O Apoio da Unidade Regional, que acompanhava nossa escola, não sabia orientar a gente porque eles também não conheciam a escola de tempo integral.** A gente é que foi experimentando como que ficava suportável trabalhar, porque a organização era totalmente desorganizada. Os alunos dormiam nos corredores de tanto cansaço. Foi um ano muito sofrido! (Coordenadora pedagógica – Escola 1)

> Foi muito difícil, **foi cansativo**, muita tensão**, a gente não sabia como agir**, **tinha muito problema com indisciplina.** Era cansativo porque eram quatro aulas (hoje são três por turno), os meninos ficavam muito cansados. Então quem ficava com os meninos à tarde ficava um pouco prejudicado. **A gente sentia todo mundo exausto**. Aí aos poucos foi melhorando a organização do tempo de aula, aí passou para três aulas num período maior e nós saíamos mais cedo e a gente ficava depois do horário para fazer planejamento. E aí para o professor ficou melhor. Antes do tempo integral o movimento da escola era menor, menos crianças, até a hora do lanche era tudo mais tranquilo. **As crianças ficavam menos agitadas e quando passou para o tempo integral, até as crianças adaptarem também ficarem mais calmas, porque elas têm que mudar de sala sozinhas, até acostumar com o horário, saber se localizar, ter aquela organização de não demorar e ir logo para a sala. Tudo isso gerou uma tensão muito grande. Era muito cansativo**, principalmente para o coordenador de turno. Muito problema com indisciplina. (Professora de Educação Física – Escola 1)

> A escola foi fundada em 1974 e no final do ano de 2007, nos últimos dias, foi informada que no ano seguinte ia mudar. Não é fácil, não foi fácil e continua não sendo fácil. **Ninguém estava preparado para essa mudança. Ficamos muito perdidos com relação à rotina da escola. Os alunos também tiveram dificuldade para adaptar até porque eles não sentiam segurança da nossa parte também**. (Diretora – Escola 1)

> No começo foi horrível. Tinha menino que ficava com a mochila nas costas o tempo todo querendo ir embora. **Os alunos não aguentavam ficar na escola o dia inteiro. Os professores não sabiam o que fazer com a indisciplina, que era insuportável**. Se hoje já é difícil, naquela época era impossível. Tínhamos menos profissionais ainda do que tem hoje. (Coordenadora pedagógica – Escola 1)

Os excertos demonstram quão impactante foi a implantação do tempo integral nessa microcultura (Escola 1). Assim, uma primeira análise dos enunciados apresentados resultou no levantamento dos seguintes domínios culturais:

X é um meio de implantar o tempo integral

- Informar abruptamente[45]

X é resultado da implantação do tempo integral

- Cansaço
- Agitação
- Tumulto
- Indisciplina
- Perda de profissionais
- Desorganização da rotina

Os domínios culturais elencados estão intrinsecamente relacionados, visto que apresentam o princípio cognitivo (tema cultural) geral de que a implantação do tempo integral nessa instituição de ensino não foi planejada. Relembrando Spradley (1980), um princípio cognitivo é algo em que as pessoas acreditam e aceitam como verdade, com base em suas experiências em comunidade. Partindo disso, as participantes consideram que a experiência da implantação do tempo integral nessa instituição foi árdua por três motivos centrais: o informe sobre a mudança foi feito "de uma hora para outra"; "ninguém estava preparado para essa mudança"; tal mudança "desorganizou" a rotina de funcionamento da escola, causando tumulto e indisciplina. Ou seja, a escola foi notificada poucos dias antes do ano letivo se iniciar; não houve preparação dos profissionais, nem acerca da teoria que fundamenta o tempo integral, nem acerca das demandas de funcionamento e organização da rotina escolar sob essa perspectiva. A organização com a qual todos estavam acostumados teve que ser "desorganizada" para atender às exigências do tempo integral, o que descontentou a equipe de profissionais. Ademais, como o desconhecido amedronta, vários profissionais abandonaram o navio e, para que este não afundasse, foi atribuída uma sobrecarga de trabalho à tripulação remanescente, resultando, portanto, no cansaço por elas descrito.

Moll (2012b) ratifica a premissa de que a implantação do tempo integral prevê investimentos na estrutura física da escola e nos profissionais que nela atuarão. Há que se ter, portanto, toda uma preparação, todo um planejamento para que os pressupostos do tempo integral (sob a perspectiva da educação integral) sejam concretizados de maneira profícua, contribuindo efetivamente para melhorar a qualidade do que, segundo Gadotti (2009), é específico da escola: a aprendizagem. Corroborando o acorde uníssono das participantes, Moll (2012b, p. 138) afirma:

[45] Leia-se: "Informar abruptamente é um meio de implantar o tempo integral".

> Nenhuma escola construída como "escola de turno", com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e, às vezes, para os três turnos diários, "transforma-se", de um dia para outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes.

Os domínios culturais que emergiram dos relatos a seguir confirmam o princípio cognitivo de que faltou planejamento para a implantação do tempo integral em ambas as instituições.

> Em 2006 cinco escolas **foram escolhidas para serem transformadas em escola de tempo integral**. Era uma **experiência** que a Rede iria fazer naquele ano. Nos primeiros quatro meses, não tinha o almoço na escola. Daí as crianças tinham aula dos componentes curriculares pela manhã, das 7h às 11h20min, iam para casa almoçar e retornavam às 13h para participarem das oficinas. **A escola não tinha estrutura para acolher o tempo integral.** Quando transformou a escola em tempo integral, eles [Secretaria de Educação] falaram que todos os profissionais que estavam na escola no ano 2005 não iriam ficar mais em 2006. Os professores que viriam para cá seriam professores que passariam por uma seleção. Aí tiraram alguns professores, eles foram para outras escolas no início do ano de 2006, só que isso deu muita confusão, né, porque você não remove servidor efetivo dessa maneira. E acabaram voltando atrás. Alguns profissionais retornaram e outros foram trazidos pela Secretaria. (Diretora – Escola 2)
>
> Eles não estão preocupados com a estrutura, em **treinar primeiro o pessoal, para depois implantar**. **A tendência é adaptar as escolas de tempo parcial para o tempo integral**. (Professora de Educação Física – Escola 1)

X é uma característica da implantação do tempo integral

- Estrutura física inadequada

X é um estágio da implantação do tempo integral

- Preparar a escola
- Treinar o pessoal

Através das declarações, é possível visualizar as imagens discursivas (PÊCHEUX, 1990) que as participantes fazem do lugar social/institucional que ocupam: profissionais desvalorizados, visto que não receberam a devida preparação para a realidade do tempo integral. O fato de o órgão gestor não haver consultado a comunidade escolar nem avisado com antecedência ou solicitado sua cooperação e parceria na implantação do tempo integral

nessas unidades de ensino causou uma resistência maior ao novo. O interlocutor, representado pela SME, ocupa o lugar institucional de autoridade autoritária, pois a decisão de implantar o tempo integral sem atentar para as necessidades estruturais das escolas ou para a formação dos profissionais envolvidos corrobora a imagem negativa de descaso que as participantes têm *deles*, pois *eles* não estão preocupados com a estrutura nem com o treinamento dos profissionais. Nesse caso, pode-se inferir que a posição ideológica ocupada pelo sujeito discursivo que enuncia (as participantes) é a de que a educação não é tratada com seriedade pelo órgão gestor municipal.

Recorrendo a uma análise contrastiva (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), faz-se necessário apresentar também a percepção da macrocultura local – aqui representada pelo chefe do Depe – sobre a implantação do tempo integral no município de Goiânia. Para o representante da SME, a "transposição" do tempo parcial para o tempo integral acontece quando uma escola da RME apresenta um baixo número de alunos no tempo parcial. Para o gestor do Depe, o intuito primeiro dessa transposição é revitalizar a escola, impedindo seu fechamento, o que seria um grande prejuízo para a comunidade local.

> As escolas de tempo integral no município de Goiânia não foram construídas para o tempo integral. De acordo com a demanda da região, foram vendo aquelas que tinham condições de serem transformadas em tempo integral. Não teve essa dinâmica de construção de escolas padrão para o tempo integral porque já eram escolas construídas. Quando a escola está sendo construída e na região tem baixa demanda, a gente estuda a possibilidade de colocar ela de tempo integral. Regiões que têm alta demanda de alunos não podem ter escola de tempo integral porque **o tempo integral restringe o número de alunos atendidos**. Se o município atende quinhentos alunos em dois turnos, totalizando mil alunos, com o tempo integral só será possível atender quinhentos estudantes no dia inteiro. Daí onde vamos colocar os quinhentos alunos restantes? Então **se a região tem baixa demanda de alunos e tem a escola com possibilidade de atender com um mínimo de estrutura, há a transposição do tempo parcial para o tempo integral**.
> [...]
> Nesse momento nós estamos revendo toda a política de educação e escola de tempo integral. **Nós não tínhamos ainda diretrizes norteadoras, foi fazendo, adequando aqui e ali** e agora que a gente começou a fazer um estudo e vamos estar reunindo com todas as escolas para ser bem participativo, dialógico, nesse diálogo porque **elas [as professoras] estão vivenciando na prática todas as dificuldades de manter uma escola de tempo integral, até do ponto de vista da organização pedagógica, do horário intermediário**... (Diretor do Depe)

O representante da SME endossa a declaração da coordenadora pedagógica da Escola 1, pois essa unidade de ensino estava em via de ser fechada em razão do número reduzido de alunos. Esse foi o motivo primeiro para que o tempo integral passasse a existir na RME. O entrevistado admite que não existem diretrizes reguladoras para o funcionamento do tempo integral. O documento oficial municipal está em fase de elaboração, sob a responsabilidade dessa equipe gestora, a qual, segundo o diretor, está comprometida com o diálogo entre a SME e a escola. O discurso defensor do diálogo entre o órgão regulador da Educação no município de Goiânia vai de encontro à realidade vivenciada pelos profissionais que atuam nas escolas pesquisadas. A declaração da professora de Educação Física enfatiza esse desencontro de perspectivas e de expectativas.

> Eles [representantes da SME] têm muito o que pensar, têm muito o que melhorar ainda a escola de tempo integral. Ela tá seguindo, mas eu acho que tem que ter o momento de fazer um balanço. Tá demorando ter esse momento, reunir, fazer um balanço, *feedback* dos professores de outras escolas, diretor com diretor. Ainda a coisa tá muito de cima pra baixo. **Não está tendo esse diálogo ainda. Isso é preocupante porque a gente não pára pra pensar até que ponto tá bom**. Isso é muito sério. Nós somos formadores, educadores, a responsabilidade nossa é grande demais. A gente pode promover a educação dessa criança como a gente pode anular essa criança, né? Então a gente tem que pensar muito, né, que tipo de criança está saindo dessa escola, que tipo de jovem está saindo dessa escola. São questionamentos que a gente tem que parar para pensar. **A prefeitura está demorando muito pra fazer esse *feedback***. (Professora de Educação Física – Escola 1)

> No início, quando nos tornamos uma escola de tempo integral, [...]disseram que ia ser escrito um documento. Nunca chegou nada. Eu, por exemplo, fui apresentada a esse documento [*Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral*] por você [pesquisadora]. **Aqui nós fizemos reuniões, debatemos e enviamos sugestões para a Secretaria, baseadas na nossa experiência do dia a dia, mas nunca tivemos resposta**. (Diretora – Escola 2)

O relato da professora foi feito em 2012; a declaração da diretora da Escola 2 foi gravada em abril de 2014; a entrevista com o diretor do Depe foi realizada em maio de 2014. O esclarecimento sobre as datas justifica-se porque há um abismo temporal entre a necessidade de diálogo manifestada pela professora de Educação Física em 2012 e o diálogo que começará a ser estabelecido, depois de maio de 2014, entre SME e as escolas em reuniões a serem agendadas. Isso porque apenas em 2014 o Depe começou a fazer um estudo a fim de entrar em contato com a realidade vivenciada pelos profissionais que atuam nas escolas de

tempo integral. O objetivo, segundo o representante da SME, é elaborar o documento norteador do tempo integral com a participação de quem o vivencia na prática. Nesse contexto,[46] o *tempo* é representado sob diferentes perspectivas, pois o tempo imediato de quem está na escola e precisa fazê-la funcionar é diferente do tempo de quem não vivencia essa realidade, mas tem apenas uma ideia bastante abstrata de seu acontecimento.

Ademais, segundo as participantes, tal diálogo também não ocorreu quando chegou o comunicado de que as escolas seriam transformadas em tempo integral. À época das primeiras implantações, o processo era "ir fazendo e adequando aqui e ali", pois a experiência do tempo integral era algo novo, inclusive para os órgãos reguladores da RME. Como bem explicita o chefe do Depe, a implantação do tempo integral na RME de Goiânia adveio, a princípio, de uma demanda político-administrativa e não de uma demanda pedagógica. Um contrassenso, visto que o departamento que orientou a transposição do tempo parcial para o tempo integral foi justamente o pedagógico.

O diretor do Depe, apesar de ser professor de formação, está na posição de representante da SME, assumindo, portanto, o discurso e as posições ideológicas exigidas pelo cargo que ocupa. O discurso oficial, corroborado pelos documentos apresentados no Capítulo 1, defende a qualidade de ensino, a valorização do educador, o diálogo entre órgão regulador e escola. Contudo, a experiência das participantes não corrobora tal discurso. Apesar de não ter participado efetivamente do processo de implantação do tempo integral na Escola 1, presenciei os desdobramentos dessa ação. Externando minha visão êmica, penso que, mesmo se tivesse havido diálogo, preparação e planejamento, ainda assim a transposição do tempo parcial para o tempo integral poderia apresentar alguns percalços, pois mudar já é por si só uma tarefa árdua. A ausência desse planejamento, desse diálogo prévio, fez um processo naturalmente difícil tornar-se algo bastante sofrido para todos nele efetivamente envolvidos.

Obviamente, a equipe que compunha a SME (secretária de Educação e demais chefias) em 2006, quando do início das experiências com o tempo integral, não é a mesma que integra o órgão municipal atualmente. Todavia, o princípio primeiro para a transposição do tempo parcial para o tempo integral continua sendo o mesmo: "se a região tem baixa demanda de alunos e tem a escola com possibilidade de atender com um mínimo de estrutura, há a transposição do tempo parcial para o tempo integral" (fala do diretor do Depe).

[46] Para Van Dijk (2005), o contexto é a representação social que os participantes do discurso fazem da situação comunicativa.

Entretanto, esse princípio contraria o único documento que, até o momento, regulamenta o funcionamento das escolas de tempo integral no município (GOIÂNIA, 2009). Sobre a ampliação do horário escolar, o texto assim se posiciona:

> O horário expandido representa uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Ampliar o tempo não significa melhoria de qualidade de ensino, para tanto é necessário que a escola tenha clareza, em seu Projeto Político Pedagógico, dos objetivos e como serão desenvolvidas as atividades pedagógicas previstas para o desenvolvimento dos eixos temáticos que farão parte do conteúdo diversificado do currículo. (GOIÂNIA, 2009, p. 13-14).

O texto oficial municipal, um exemplo de prática discursiva (FAIRCLOUGH, 2001), elaborado um ano depois da implantação do tempo integral na Escola 1, vai de encontro à perspectiva que orientou a ampliação da jornada escolar nas unidades de ensino focalizadas neste estudo. Ampliou-se o *tempo* escolar, mas não houve *tempo* de preparar a instituição como um todo para essa mudança, bem como para planejar e elaborar um Projeto Político-Pedagógico que abarcasse as especificidades do tempo integral. O tempo (expandido), a princípio um aliado para o processo de ensino e aprendizagem, tornou-se *persona non grata*, pois, num primeiro momento, causou mais transtornos que benesses para os integrantes das comunidades discursivas pesquisadas. Ademais, o documento focaliza o aspecto pedagógico, deixando explícita a premissa de que mais tempo não significa necessariamente mais qualidade no ensino (GADOTTI, 2009). Há que se fazer bom uso desse tempo para que sua ampliação efetivamente resulte em qualidade de ensino.

Cavaliere (2007) considera a organização do tempo da escola uma importante referência para a organização da vida em família na sociedade contemporânea. O tempo de escola relaciona-se com os diferentes interesses e forças que sobre ele atuam, como a cultura familiar e o tipo de visão acerca da formação da criança e do adolescente.

> Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. *Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática*, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações. (CAVALIERE, 2007, p. 1018-1019, grifo nosso).

Na cena cultural em discussão, a ampliação do tempo assume representações distintas para os diferentes sujeitos que a compõem: por um lado, ela atendeu a uma demanda político-administrativa do órgão regulador municipal; por outro, interferiu no bem-estar de alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar, visto que estes precisaram sair da zona de conforto, proporcionada pela rotina do tempo parcial, para adentrar uma rotina "desorganizada", em processo de sedimentação, a qual deverá ser negociada, adaptada e readaptada às necessidades do grupo social envolvido. Partindo disso, é possível visualizar a dimensão semântico-pragmática[47] da *languaculture*[48] no discurso dos participantes. Isso porque há uma tensão entre os significados linguístico-discursivos que a SME tenciona transmitir e a interpretação e vivência desses significados pelas participantes que atuam nas escolas.

Percebe-se, pois, que as condições de produção de ambos os discursos (o das participantes e o da SME) são responsáveis por efeitos de sentido diferentes. O sujeito que enuncia tem uma imagem do seu discurso e do lugar social que ocupa através do contexto – no sentido vandijkiano – da experiência (sócio-histórica) vivida e relatada no processo enunciativo. Posições diferentes; experiências, visões e discursos diferentes. Os efeitos de sentido complementam-se, formando uma teia de significados em constante embate. O embate aqui é político-ideológico, pois os sujeitos atores não são autores de seus próprios discursos, visto que estes são atravessados por discursos outros historicamente construídos e sedimentados pelo senso comum: "melhor transformar em tempo integral do que fechar a escola"; "mais tempo, mais aprendizagem"; "o tempo integral é a solução para os problemas da Educação no Brasil" etc.

Outro aspecto interessante a ser mencionado é o desencontro entre a prática discursiva do órgão regulador e a da gestão escolar da Escola 2. Há um fosso entre a produção e a distribuição (FAIRCLOUGH, 2001) do único documento oficial que legisla sobre o tempo integral na RME de Goiânia. O texto foi produzido com a intenção de expressar o posicionamento da instituição acerca da implantação e do funcionamento do tempo integral no sistema de ensino do município. Contudo, o processo de distribuição complexa que envolve os textos oficiais não ocorreu a contento nessa cena cultural, haja vista o total

[47] A dimensão semântico-pragmática refere-se aos significados que o produtor/falante/escritor tenciona transmitir e ao modo como o intérprete/ouvinte/leitor os interpreta em dada situação social.

[48] O construto *languaculture* enfatiza a relação entre *langua*/língua (associada ao discurso) e *culture*/cultura (associada aos significados linguísticos e culturais transmitidos pelo discurso).

desconhecimento da diretora da Escola 2 acerca do *Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral* (GOIÂNIA, 2009). De acordo com a gestora, tal documento foi a ela apresentado por mim. Tive acesso a esse texto através dos arquivos da secretaria da Escola 1. Ao contrário da diretora da Escola 2, a gestora da Escola 1 não só conhecia o texto como o considerava um guia, foco de constante leitura, interpretação, reprodução, adequação e transformação –isto é, *consumo*, nas palavras de Fairclough (2001) – pelas equipes diretiva e pedagógica da instituição. O texto fomentou as discussões acaloradas durante as várias reuniões que objetivaram compreender e buscar alternativas para uma melhor adaptação à nova realidade. Todavia, mesmo sendo produzido em média dois anos depois da implantação do tempo integral na Escola 2, tal documento ainda não havia chegado a essa comunidade.

Independentemente do conhecimento ou desconhecimento acerca do texto oficial, até o momento em que as participantes foram entrevistadas não havia sido dado um *feedback* que respaldasse ou não as ações realizadas na Escola 1; nem havia chegado *resposta* para as sugestões elaboradas pela equipe da Escola 2, baseadas na vivência do grupo acerca do tempo integral. O diálogo, defendido pelo discurso do órgão regulador, até aquele momento ainda não estava acontecendo a contento. Registro meu desejo de que esse diálogo seja efetivado de maneira profícua, pois isso fatalmente resultará em benefícios para os profissionais, alunos, para a comunidade escolar como um todo e, consequentemente, para o *status* de compromisso da RME com a qualidade de ensino.

A respeito do procedimento de implantação do tempo integral em Goiânia e da meta nacional de ampliar o número de escolas de tempo integral até 2021, o representante da SME reconhece as limitações e dificuldades do município na concretização de ambos os processos.

> Depois que a gente tá aqui, a gente tá tendo um cuidado muito grande de abrir ou não abrir escola de tempo integral. Nós temos o propósito a cada ano abrir duas, que é pouco se comparado ao que o PNE diz. O PNE diz que, acho que é até 2021, se não me engano, 50% de todas as escolas da Rede de Educação Básica deverão ser de tempo integral. Se formos considerar essa porcentagem, nós teríamos que ter oitenta e quatro escolas de tempo integral, nós temos vinte e duas. Abrindo duas por ano, não vamos atingir esse índice nunca. E é aquilo que eu te falei, Goiânia tem a dificuldade da demanda, do espaço. A gente tenta fazer todo um estudo para avançar e avançar com um mínimo de qualidade, né. **Às vezes a gente faz tudo ao mesmo tempo, vai implantando e vai observando**. **O que deveria ser o contrário, fazer um estudo geral, estabelecer as diretrizes norteadoras, para depois implantar**. **Mas no Brasil, as coisas vão acontecendo paralelas**. (Diretor do Depe)

Os diferentes significados (linguísticos, culturais e discursivos), carregados e produzidos pela língua (*languacultures*), sobre o mote *implantação do tempo integral* ratificam o fato de que as relações sociais são constituintes das e constituídas nas práticas sociais, culturais e discursivas. Assim, posições sociais colidentes, discursos conflitantes, desencontros de informações, desinformação e escassez de diálogo marcaram a transposição das duas unidades de ensino para o tempo integral. Essa conclusão é, em certa medida, corroborada pelo representante da SME, pois este reforça o discurso das participantes de que a implantação do tempo integral ocorreu antes da elaboração de diretrizes que norteassem todo o processo. Fazer sem planejar, ou seja, "ir fazendo e observando", parece ser uma característica cultural dos governos brasileiros, uma vez que "no Brasil as coisas vão acontecendo paralelas".

Vimos também que o órgão regulador municipal, apesar de conhecer as postulações do documento oficial federal, admite a dificuldade – e a quase impossibilidade – de cumprir o que é estabelecido nacionalmente. É imprescindível traçar metas que promovam a qualidade de ensino em todo o território nacional, contudo penso ser necessário mais diálogo e trabalho efetivamente conjunto entre MEC e secretarias de Educação para que tais metas possam ser alcançadas. A realidade de cada município deve ser considerada para que seja possível preparar, planejar o caminho a ser trilhado, culminando na efetivação do que se espera em termos de uma educação nacional de mais qualidade. Conhecer e planejar são princípios básicos para que se possa almejar e efetuar os avanços necessários na educação brasileira, independentemente do modelo que se queira instaurar.

5.2 A formação docente para a educação integral

A necessidade de formação docente inicial e continuada está presente tanto no discurso dos documentos oficiais quanto no discurso daqueles que teorizam e pensam a educação no país. Para o tempo integral sob a perspectiva da educação integral, entretanto, tal formação adquire um caráter ainda mais imperativo diante das peculiaridades desse modelo educacional. Segundo o documento *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009a, p. 18), ao se ampliarem as funções da escola, ampliam-se as

funções do professor, que precisa ter "uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes". Corroborando tal raciocínio, Moll (2012b) assevera que uma escola de tempo integral que pretenda construir uma pauta curricular de educação integral deve contar com professores integrais que possam se dedicar ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos, ao acompanhamento destes nas diferentes atividades propostas pelo currículo, ao trabalho coletivo na escola, ao diálogo com seus pares e com a comunidade, à preparação de material didático-pedagógico, além de estar em contato com diferentes possibilidades culturais que possam conectá-los ao universo dos alunos. Ademais, a formação continuada, como condição *sine qua non* ao exercício da profissão, deve ser incentivada e viabilizada para todo o corpo docente que compõe a unidade de ensino. Segundo Gadotti (2009, p. 104),

> [...] não se pode implementar um projeto de educação integral sem uma sólida formação de todos os segmentos da escola, particularmente dos professores, e também sem a preparação da comunidade para que a educação integral seja entendida no contexto de uma concepção holística. Esse é o requisito principal de todo projeto de educação integral.

Contudo, escolas de tempo integral estão sendo implantadas sem que haja a devida preparação dos profissionais envolvidos. Silva e Silva (2012) destacam que os estados e municípios estão sendo convocados a oferecer educação integral em tempo integral em condições formativas bastante reduzidas e precárias. Essa afirmação ganha força nos discursos das participantes deste estudo.

> **No início, quando nos tornamos uma escola de tempo integral, nós participamos de formação**. Marcavam aos sábados com a gente na Secretaria Municipal de Educação, mostraram exemplos de escolas de tempo integral em outros estados, e disseram que ia ser escrito um documento, mas nunca tivemos acesso ao documento. Nunca chegou nada. Como os professores da escola de tempo integral têm 50 minutos de estudo/planejamento todos os dias**, a Secretaria de Educação alegou que os profissionais não têm o direito de participar de formação no horário de trabalho, só fora do horário de trabalho**. 2006 e 2007 nós nos reuníamos um sábado por mês para discutir o tempo integral. Essa formação aconteceu nos anos de 2006, 2007 e 2008. **Daí não teve mais**. **Aí foi oferecido nos anos de 2010 e 2011 uma Especialização em Escola de Tempo Integral na Universidade Federal de Goiás**. Cada escola tinha direito de mandar um representante. Daqui foi a coordenadora de turno. **Em 2012, a coordenadora pedagógica participou do GT [Grupos de Trabalho] sobre a escola de tempo integral**. Esse GT era direcionado às coordenadoras pedagógicas. As duas representantes atuaram como

> multiplicadoras dessas formações para o resto do grupo. **Esse ano não tem nada de formação até agora**. O que chegou até nós até agora foi um papel falando que vai ter um GT para a reescrita da proposta político-pedagógica das escolas de tempo integral e as pessoas que quiserem se inscrever têm que preencher um formulário. Os participantes serão selecionados pela Secretaria. Um dos critérios dessa seleção é ter participado dos momentos de discussão que vêm acontecendo desde o ano passado. (Diretora – Escola 2)

> No ano passado [(2010] tinha um curso voltado para a escola de tempo integral, ele era oferecido aos sábados. Mas quase ninguém fez. Agora esse ano não tem. Aí o que que acontece, **a Secretaria oferece cursos em horário contrário ao seu de trabalho, aí a maioria das pessoas não trabalha só um horário, muitas trabalham o dia todo e quando chega a noite têm suas coisas pra fazer e é complicado**. Então eu acho que deveria voltar os cursos no horário de trabalho para a escola de tempo integral, porque não existe. **Quem trabalha em escola de tempo integral não pode fazer curso em horário de trabalho**. **Mas eu acho que deveria ser um dos critérios, até mesmo para o bom funcionamento da escola em tempo integral, que os professores fizessem esses cursos periodicamente no horário de trabalho**. **Quem trabalha em escola de tempo integral não pode fazer curso no horário de trabalho, mas é um trabalho**! A gente tem que trabalhar na escola de tempo integral, dar aula e pronto. Então **não está valorizando essa parte, né? Não tem um horário para o aperfeiçoamento**. E o nosso horário de planejamento não dá porque cada dia nós temos uma atividade dirigida pela coordenadora pedagógica, mal sobra tempo para planejar as aulas. É tanta coisa pra discutir sobre o planejamento das atividades, sobre o andamento das aulas, sobre o desenvolvimento dos alunos, às vezes chega um pai e a gente tem que atender. Muitas vezes não dá pra planejar as aulas na escola e daí a gente tem que preparar em casa. (Pedagoga – Escola 1)

> Há dois anos a Secretaria ofereceu vários cursos, entre eles essa leitura sobre o tempo integral. Mas a gente ouvia muita queixa, muito desabafo, principalmente com relação ao horário intermediário, muita reclamação, muita ansiedade, a gente estava em período de experiência mesmo. **Tá muito difícil para os profissionais do tempo integral**. **A prefeitura oferece muitos cursos, mas tem que ser no horário fora do horário de trabalho, né, aí muitas vezes o professor de manhã está numa escola, a tarde está em outra**. **Não está tendo opção para os profissionais da escola de tempo integral de fazer curso**. **Esbarra até nisso também**. (Professora de Educação Física – Escola 1)

A partir desses excertos foi possível elencar os seguintes domínios culturais:

X é um estágio da implantação do tempo integral

- Preparar os profissionais

X é função do órgão regulador

- Oferecer e viabilizar a formação continuada dos docentes

X é uma característica do professor do tempo integral

- Ter direito à formação apenas no contraturno
- Trabalhar dois turnos em escolas diferentes
- Não ter acesso a um processo contínuo de formação

Pautadas em suas experiências culturais na comunidade escolar em que atuam, as participantes acreditam que não houve uma formação prévia adequada para a implantação do tempo integral, nem foi elaborado um programa estruturado que viabilizasse o acesso de todos os profissionais do tempo integral a cursos de formação continuada nos anos que sucederam à implantação. Tal princípio cognitivo possibilita a visualização das imagens (PÊCHEUX, 1990) que as participantes têm da posição de autoridade ocupada pela SME e de seu discurso: órgão que legisla sobre o direito ou não à formação continuada no horário de trabalho; sobre o tempo dos profissionais, ignorando que formação é trabalho, que inúmeros profissionais trabalham dois ou até três turnos, e ignorando também o tempo por eles escolhido para não se dedicar a assuntos laborais. A imagem que se sobressai é a da desvalorização profissional. Ratificando tal imagem, as participantes veem a si mesmas subordinadas ao poder expresso no discurso do outro, ou seja, do aparelho ideológico de Estado representado pela SME.

Como bem assinalam as participantes, cinquenta minutos diários são dedicados prioritariamente ao planejamento coletivo das atividades a serem realizadas na escola durante o dia e a semana. Ademais, demandas institucionais devem ser cumpridas nesse horário: atendimento aos pais, discussões sobre o dia a dia da escola, comportamento e desenvolvimento dos alunos, *feedback* dos cadernos de planejamento semanal e orientações gerais da coordenação pedagógica. Como pontua a pedagoga da Escola 1, o planejamento individual acontece em casa na maioria das vezes, pois não há tempo hábil para que seja realizado na escola. Dependendo da organização do horário de aulas, cada professor tem de duas a três horas de estudo durante a semana. Contudo, destas, duas horas são comumente dedicadas aos atendimentos individuais, restando apenas uma hora de "efetivo" estudo. As aspas justificam-se pelo fato de que uma hora por semana não caracteriza estudo efetivo, pois estudo demanda tempo para leitura e pesquisa. Assim, esse horário é uma espécie de curinga: caso haja algum professor ausente no dia, quem está de horário "vago" entra na sala para substituí-lo; caso isso não ocorra, o horário é dedicado ao planejamento individual, haja vista a dificuldade de realizá-lo em casa, principalmente para a maioria dos docentes que trabalha

em dois turnos diários. Utilizo aqui não só as formações enunciativas das participantes, como também minha visão êmica como professora efetiva e lotada na Escola 1.

Acredito que, pelo menos uma vez por semana, o horário diário de planejamento deveria ser utilizado para o estudo e discussão da literatura disponível sobre educação integral em tempo integral, bem como dos documentos oficiais nacionais que legislam sobre o assunto. Um segundo dia deveria ser dedicado às discussões acerca da realidade vivenciada, das dificuldades enfrentadas, dos avanços alcançados, dos caminhos a ser trilhados na busca por uma educação integral de qualidade em tempo integral de qualidade. Tal procedimento constituiria apenas uma etapa na formação dos docentes, pois cursos de formação contínua também devem ser oferecidos pelo órgão regulador. Indo na contramão dessa afirmação, a diretora da Escola 2 apresenta um panorama bastante descontínuo de formação docente: em 2006, 2007 e 2008, encontros aos sábados (dos quais poucos profissionais participaram, como pontuou a pedagoga da Escola 1); em 2010 e 2011 foi oferecido o curso de Especialização pela UFG, para o qual cada escola poderia enviar um representante; em 2012 houve um Grupo de Trabalho (GT) cujo público-alvo contemplava apenas as coordenadoras pedagógicas.

Apesar da boa intenção, pouco chega aos professores. A multiplicação do conhecimento adquirido pelos representantes ocorre normalmente nas reuniões de final ou de início de ano. Isso porque o cotidiano de uma escola demanda planejamento e ação contínuos. A prioridade é sempre o dia a dia, o funcionamento coeso, o cumprimento dos horários, das reuniões, das festividades, dos planejamentos semanais, dos relatórios individuais de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos discentes, dentre outros itens. Admito que o encaminhamento para uma formação coletiva local, por mim sugerido no parágrafo anterior, já seria desafiador de ser cumprido diante de tantas atividades e procedimentos realizados cotidianamente em uma escola de tempo integral. O tempo para a formação deve existir e ser bem empregado. O "desabafo" mencionado pela professora de Educação Física da Escola 1 deve ocorrer previamente por escrito, por exemplo, para que os organizadores dos cursos oferecidos pela instituição reguladora possam traçar estratégias que solucionem ou amenizem as causas das angústias docentes. É o diálogo tão necessário entre quem regula e quem vivencia a realidade; entre quem dá as diretrizes e quem as coloca em prática. Oferecer cursos regulares que possibilitassem a participação de todos os professores seria o ideal, o recomendável, a fim de produzir resultados mais satisfatórios para todos. Desta feita, a

formação esbarra no regime de trabalho – que no caso do município de Goiânia não prevê a dedicação exclusiva do servidor – e nas condições de trabalho e salário.

A questão formativa caminha junto com a viabilização de melhores condições de trabalho e com a ampliação da carga horária do profissional, a fim de que todos os agentes da comunidade escolar acolham e sejam, essencial e exclusivamente, atores sociais do tempo integral. Nesse sentido, vários estudiosos ressaltam a necessidade de que o professor do tempo integral tenha formação contínua e se dedique integralmente à escola. Giolo (2012), por exemplo, afirma que a escola de tempo integral exige um professor que ministre aulas em um turno e possa acompanhar e orientar as atividades que ocorrem no outro turno. Para isso, o professor tem que atuar em regime de dedicação exclusiva, de forma a não ser preciso trabalhar outros turnos em outras escolas ou ministrar disciplinas, para as quais não tem preparo, somente para completar carga horária. Para o autor, a organização do tempo escolar integral deve promover o enriquecimento do trabalho docente, o qual, por sua vez, deve possibilitar a formação integral dos educandos.

> A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação da organização da vida escolar. [...] Uma política de Educação Integral pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. Também pressupõe adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade. (BRASIL, 2009a, p. 39).

É preciso, pois, além de preparar (formação inicial local) os docentes para o tempo integral antes de implantá-lo, viabilizar sua formação contínua, proporcionando, assim, a formação integral dos discentes. O documento *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*, em essência, endossa o discurso da valorização profissional, da ampliação do tempo de trabalho e de estudo para os educadores. Contrapondo-se ao texto oficial, as participantes enfatizam o tempo sob outra perspectiva: a escassez deste para planejar, para se formar, para organizar devidamente a rotina da escola. Ao contrário do que sugere o documento, a legislação municipal não prevê cursos de formação no horário de trabalho e não prevê a ampliação da jornada de trabalho dos profissionais que atuam nas escolas de tempo

integral da RME. Questionado sobre essa questão, o representante da SME explicitou a atual situação, demonstrando a intenção de modificá-la.

> O profissional do tempo integral é outra dificuldade que nós temos porque **o ideal é que o profissional da escola de tempo integral tivesse a carga horária fechada, integral, mas nós temos um dificultador que é legislação**. **Não está nas nossas diretrizes organizacionais**. E outro grande desafio nosso é tentar amarrar isso com a discussão do ano que vem sobre a escola de tempo integral. É tentar colocar isso como um critério, uma meta, a disponibilidade desse profissional para o tempo integral, para que esse profissional fique na escola o tempo todo. **Hoje os profissionais de todas as escolas, inclusive das de tempo integral, são concursados para trinta horas**. **Pra esse profissional da escola de tempo integral dobrar a carga horária ele tem que ter mais trinta horas, só que se chegar um efetivo, pela legislação, ele tem direito de ficar com essas trinta horas dobradas do profissional do tempo integral**. **Então, como o nosso plano diretivo não prevê as sessenta horas efetivas, não tem como o profissional permanecer na escola de tempo integral o tempo todo**. Esse é um outro dificultador que a gente vai tentar discutir e ver como resolve. Porque o ideal é que esse profissional fique o tempo todo na escola, para que não aconteça uma quebra. Primeiro esse profissional é entrevistado pelo diretor e pelo coordenador pedagógico, pelo Apoio que acompanha a escola, mas nem sempre você garante porque esbarra na legislação. Mas para o Departamento Pedagógico a gente precisa avançar nesse aspecto, né, do profissional integral. **O profissional integral vai criar um vínculo maior com os alunos, com a escola como um todo, não quebra a relação do que se faz em um turno e no outro, a interação entre os profissionais é maior porque todos juntos participariam de dois planejamentos por dia, porque se você tem os mesmos profissionais, de manhã faz um planejamento e à tarde você pode rever, avaliar, replanejar para que não haja quebra entre o que se faz num turno e no outro. Isso seria uma educação realmente de tempo integral**. **O nosso intuito é proporcionar formação dos profissionais, dar as condições necessárias para que essa educação que visualiza a formação integral do aluno possa acontecer**. (Diretor do Depe)

Através do discurso do diretor do Depe, é possível perceber a posição institucional por ele ocupada. Se, por um lado, como professor/educador, ele é sensível às necessidades dos professores e tem clareza tanto dos pressupostos teóricos quanto práticos que envolvem o funcionamento de uma escola de tempo integral, pautada na perspectiva da educação integral; por outro, ele representa a instituição SME, a qual está sob o jugo da secretária de Educação, cargo de confiança do prefeito de Goiânia. As ações do aparelho ideológico de Estado, aqui representado pela SME, refletem interesses políticos de manutenção da hegemonia e da governabilidade política e financeira. Assim, questões como valorização profissional, formação continuada, adequação dos espaços, organização do tempo, revisão da carga horária

de trabalho e consequente aumento na folha de pagamento envolvem vontade política e investimentos. Para o diretor do Depe, o desafio é "tentar amarrar tudo isso com a discussão do ano que vem sobre a escola de tempo integral", a fim de propor as mudanças necessárias na legislação municipal que possam viabilizar a efetivação do tempo integral para a escola e todos os agentes sociais que a integram. Apesar de, no macronível (VAN DIJK, 2009), o documento oficial federal ratificar as considerações feitas pelo representante da SME, a legislação local, no micronível, impossibilita o cumprimento do que recomenda o documento *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*.

Para além do que preconiza a legislação municipal acerca da carga horária, remuneração e condições de trabalho dos docentes da RME, é indiscutível o argumento de que "educar exige aprendizagem constante". Ratificando o pensamento de Piletti e Pilleti (2012), a formação do educador não se dá somente em um momento determinado entre quatro paredes, mas se confunde com a própria vida e com o exercício da profissão. Na verdade, tal formação abarca tanto o fator institucional, buscando a apropriação sedimentada do arcabouço teórico disponível sobre o tema em questão, quanto o local, ou seja, o contexto de atuação desse profissional. Como bem assinala Branco (2012), para atuar na educação integral em tempo integral, o professor precisa contar com uma formação continuada diferenciada, proporcionada pelos sistemas educacionais locais, haja vista a necessidade de se adequar os princípios que regem tal modelo às necessidades educacionais e contextuais de cada sistema de ensino e, principalmente, de cada comunidade escolar com suas especificidades culturais. É essa formação construída contínua e coletivamente via cursos, discussões e busca de soluções para os problemas práticos encontrados no cotidiano das instituições que desenvolve o que Piletti e Pilletti (2012, p. 264) consideram a característica fundamental do professor – a autonomia intelectual: "É a autonomia intelectual que possibilita ao educador atuar *cientificamente* [grifo dos autores] em face dos educandos, da escola, da sociedade: observando, refletindo, agindo e, assim procedendo, contribuir positivamente para o desenvolvimento *integral* [grifo nosso] dos educandos".

Partindo desse princípio, creio ser pertinente tecer uma breve reflexão acerca da formação inicial do profissional da educação. Há que se perguntar se os professores que estão sendo formados nas universidades brasileiras e indo para as escolas públicas estão realmente preparados para atuar de forma a atender as demandas da educação integral em tempo integral. Conforme mencionado na seção 1.7, é imperativo que os cursos de formação docente

atentem para o paradigma educacional tão enfaticamente defendido pelos documentos oficiais produzidos e distribuídos pelo MEC, paradigma esse em plena expansão nas escolas públicas do país. Desta feita, a adequação curricular sob a perspectiva da educação integral deve ser estudada, proposta e implementada pelo poder público, visando, pois, à formação integral do professor que irá atuar na escola pública de tempo integral.

Em um dado momento da entrevista com o diretor do Depe, perguntei-lhe o que é esperado do profissional que vai atuar em uma escola de tempo integral sob a perspectiva da educação integral. Ele assim se posicionou:

> **O profissional que deseja compor o corpo docente de uma escola de tempo integral tem que ter um perfil diferenciado**. **Daí a razão da entrevista**. **Ele precisa compreender um pouco da pedagogia de projetos, compreender um pouco de como trabalhar de forma inter, multi, trans, trabalhar entendendo as diferenças**, trabalhar pensando na heterogeneidade que ele tem. Se você me perguntar: mas isso não se aplica também ao profissional que está na escola de tempo regular? Eu te respondo: sim, também! Mas o vínculo é muito maior! Se pra escola de tempo regular o profissional precisa ter essa compreensão, na de tempo integral ele precisa ter muito mais. **Nossos profissionais, nossos professores ainda têm um pé na escola tradicional, sobretudo os profissionais de área**. (Diretor do Depe)

O discurso do diretor sofre a influência de outros discursos, principalmente daquele advindo da pedagogia, segundo o qual somente o pedagogo domina as técnicas de ensino. As formações enunciativas oriundas do discurso do diretor deixam clara a imagem que este tem do lugar ocupado pelos professores da RME, principalmente aqueles considerados especialistas em uma área específica do conhecimento: profissionais conhecedores de suas áreas de atuação, mas pouco familiarizados com "[a] arte de ensinar [e o] estudo dos métodos de ensino" (ACADEMIA..., 2008, p. 442). Método, nesse sentido, refere-se principalmente à pedagogia de projetos, metodologia que fundamenta a perspectiva da educação integral. Defendida veementemente por Dewey (1971), a pedagogia de projetos caracteriza-se pelo parâmetro articulador das disciplinas do currículo básico com os conteúdos diversificados (eixos temáticos). Isso significa que o professor deve ser capaz de contextualizar e articular esses conteúdos, fazendo o que Padilha (2012) chama de intertransdisciplinaridade. O intuito é propor atividades que dialoguem com e ao mesmo tempo transcendam o conhecimento científico em estudo.

Provavelmente, os professores "têm um pé na escola tradicional" porque o processo de formação acadêmica ao qual foram submetidos seguia esse paradigma educacional, de modo total ou parcial. É difícil desvincular-se do velho, abrir-se ao novo, especialmente se não conhecemos bem esse novo nem fomos ensinados a lidar e a atuar sob o novo paradigma. Com isso, penso que o Depe poderia reivindicar às instâncias superiores a viabilização da formação de seus servidores, a fim de prepará-los de acordo com o que deles é esperado. Formação continuada. Fio condutor desta seção. Se o professor não compreende ou não sabe como ensinar utilizando a pedagogia de projetos, ele pode e deve aprender. Contudo, é preciso que essa formação seja incentivada, viabilizada e exigida como atestado de compromisso e qualidade com a educação oferecida pela instituição pública municipal. A formação contínua do professor está íntima e *integralmente* relacionada com o aperfeiçoamento de seu trabalho docente. Nesse processo, acredito que todos saem ganhando, principalmente os educandos que estarão sendo *integralmente* bem formados, segundo a perspectiva da educação integral em tempo integral.

5.3 A visão de educação integral

Apesar de se complementarem, tempo integral e educação integral não são conceitos sinônimos. A expansão do tempo amplia possibilidades e cria mais oportunidades para que a educação integral se efetive com mais abrangência e qualidade. Contudo, educar integralmente deve ser o objetivo de toda e qualquer instituição de ensino. Para Gadotti (2009), todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se, pois, de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Essa deve ser a finalidade primordial da escola de tempo integral configurada na perspectiva da educação integral. Partindo disso, Gadotti (2009, p. 38, grifo do autor) cita os objetivos da escola de tempo integral:

1. Educar para e *pela* cidadania;[49]
2. Criar hábitos de estudo e pesquisa;
3. Cultivar hábitos alimentares e de higiene;

[49] De acordo com Mendonça (2010, p. 50), "educar para a cidadania é possibilitar à pessoa humana entender e participar das decisões da sociedade".

4. Potencializar o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva e relacional dos alunos;
5. Ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

Novamente, ratifico a importância de o professor ter acesso a esse conhecimento, seja através da formação inicial seja via cursos, encontros, debates promovidos pela instituição escolar ou pelo órgão regulador responsável. É preciso saber o que é educar integralmente e estudar, pesquisar e criar (autonomia intelectual) seus próprios meios e "métodos" didáticos para alcançar esses objetivos com eficácia. Estou reiterando essa necessidade em virtude dos diferentes significados culturais[50] atribuídos à educação integral e expostos nos discursos (*languacultures*) dos participantes. Antes de apresentá-los, porém, chamo atenção para o sentido, ou melhor, os sentidos que algumas participantes expressaram ao se referir à educação integral.

Possenti (2004) assevera que o sentido não é da ordem da língua, mas da ordem das formações discursivas, as quais materializam as formações ideológicas historicamente constituídas. Pêcheux (1990) também considera que o sentido deve ser o objeto de análise. Partindo disso, este autor propõe uma semântica do discurso na qual convergem componentes linguísticos e socioideológicos, pois as condições sócio-históricas de *produção* de um discurso são constitutivas de sua significação. Assim, ao utilizarem os caracterizadores *uma*, *essa* e *dessa* para se referir à educação integral, as participantes expressam os sentidos de *estranhamento*, de *não pertencimento*, de *distância* entre tal construto e suas práticas. Os caracterizadores reforçam e, de certa forma, ampliam essa distância. No conjunto das formações discursivas das professoras, há o confronto de forças e posições, característica das formações ideológicas. O sentido expresso nas formações enunciativas das docentes pode ser, grosso modo, "traduzido" como: há que se lidar com a *imposição* impactante do tempo integral e ainda atentar para *essa tal* educação integral. As condições de produção desse discurso demonstram o confronto de forças ideológicas ratificado pelas diferentes posições institucionais ocupadas pelos sujeitos envolvidos nessa prática discursiva (professores, diretores, coordenador e representante da SME).

Apresento a seguir as declarações dos participantes e os domínios culturais gerados a partir delas.

[50] Spradley (1980) assevera que os significados culturais estão relacionados a uma espécie de mapa cognitivo culturalmente construído através das atividades cotidianas da vida. Esse mapa (cognitivo) cultural constitui um guia para agir e para interpretar nossas experiências.

> **Na minha opinião, a escola não oferece ainda** *uma* **educação integral ao aluno justamente por causa desse ponto aí que é a estrutura da escola**. Até que material não falta. A gente tem data-show, tem televisão em todas as salas. Eu acho que deveria ter mais alguma coisa, porque assim, a criança fica muito tempo presa em sala. Mesmo o tempinho que ela tem vago que não é aula mesmo, ela está presa na sala de aula. Os banheiros são precários, ou seja, as crianças têm as aulas de práticas esportivas, mas não têm onde tomar banho depois, né. Então a estrutura é o que tá pegando, porque a proposta é boa, o projeto é bom, porém a estrutura... Um parque que é uma coisa mínima, um parquinho, um lugar para eles descansarem, porque tem momentos que eles querem descansar, tirar um cochilo e não têm esse lugar. É tudo sala, tudo sala. Jogos em sala, televisão na sala, almoçar na sala, entendeu? É muito sala, é muito preso. Então a escola deveria oferecer ambientes diferenciados para que eles fizessem um rodízio de atividades: hoje eu quero bater papo não dentro da sala, hoje eu quero descansar, hoje eu quero brincar. Mas sempre tem uma atividade dirigida no horário que deveria ser para o descanso dele [aluno]. (Pedagoga – Escola 1)

X é um meio de oferecer educação integral

- Estrutura adequada

> **Eu acredito que a escola aproxima, pelo menos tá caminhando para** *essa* **formação integral**. Além de cuidar desse aluno, **nosso aluno tem acesso a conhecimentos que ele não teria numa escola de tempo regular: xadrez, inglês todos os dias, coral, banda**... Eu acredito na nossa escola, no potencial dos alunos, no profissionalismo dos professores. (Diretora – Escola 1)

X é um tipo de educação integral

- Ter acesso a conhecimentos como xadrez, inglês todos os dias, coral, banda

De acordo com as duas entrevistadas, as atividades diversificadas e a estrutura física necessária à realização destas são condições essenciais para a concretização da educação integral. A formação integral incorpora uma série de eixos temáticos, oficinas, disciplinas e atividades que dificilmente poderiam ser oferecidos ou trabalhados devidamente no tempo parcial. Também engloba o lazer, a higiene, o descanso, a alimentação em local adequado, inviabilizados pela falta de estrutura física das unidades de ensino em questão. Assim, não há a efetivação *integral*[51] dos objetivos 1, 3 e 4 (GADOTTI, 2009), propostos para a escola de tempo integral sob a ótica da educação integral. Dessa forma, o princípio cognitivo que abarca

[51] O grifo e as repetições são propositais.

ambos os domínios culturais é o de que a instituição de ensino "está caminhando para [oferecer] *essa* formação integral", mas em essência ainda não a oferece, apesar do "profissionalismo dos professores". Isso porque a falta de estrutura física local impede a realização plena, com qualidade, de todas as atividades, retardando a educação *pela* cidadania.

É consenso que o tempo integral exige uma estrutura física que atenda às suas demandas específicas. Contudo, a gestão pública municipal, apesar de reconhecer essa necessidade, ainda não sinalizou o início de uma ação efetiva para a reforma e ampliação das unidades de ensino focalizadas neste estudo. Isso pode ser confirmado pelas declarações a seguir:

> **Depois que nós viramos escola de tempo integral**, a única coisa que eles fizeram foi trocar o telhado. **E até hoje nós vivemos da promessa da prefeitura de reformar a escola, adaptando ela para o tempo integral**. **A nossa estrutura tá na base do improviso**. Todo ano eles prometem, mas até agora nada. (Coordenadora pedagógica – Escola 1)

> Inclusive todas as escolas em tempo integral tiveram dificuldade de ter o reconhecimento do Conselho Municipal de Educação. Eu recebi o documento de reconhecimento da nossa escola esse ano [2014], estava parado desde 2005. O Conselho Municipal alegava que **enquanto não fossem feitas as adequações físicas, estruturais nas escolas, as escolas não receberiam a permissão para funcionar**. Aí eu acredito que eles perceberam a necessidade de validar esse documento, uma vez que tem que ser impresso um monte de coisa na escola, eles acabaram liberando esse documento **sem as adequações** e mesmo assim ele tem validade só até dezembro de 2014. (Diretora – Escola 2)

Nota-se que as adequações estruturais, além de essenciais para o bom funcionamento do cotidiano de uma escola de tempo integral, também são uma exigência do CME. O Conselho "tem o papel de atuar socialmente para garantir a qualidade e regularização da educação no município de Goiânia" (MÁXIMO, 2015). Segundo a Resolução do CME nº 072/1999 (GOIÂNIA, 1999):

> **Art. 1º.** O processo de solicitação de Reconhecimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental deverá ser formalizado pelo representante da Entidade Mantenedora até cento e vinte dias antes do término da validade da Autorização de Funcionamento.
> [...]
> **Art. 3º.** A Secretaria Municipal de Educação, por intermédio do Departamento de Administração Escolar e Unidades Regionais, deverá avaliar e verificar as condições de funcionamento das Instituições de Ensino, apresentando um laudo devidamente fundamentado, com as seguintes informações:

> **I.** modalidade do ensino oferecido, regime escolar adotado, turnos de funcionamento e quantitativo de vagas anuais;
> **II.** infraestrutura existente e projetos desenvolvidos para a sua melhoria e expansão, com a descrição geral dos espaços para o atendimento aos alunos, incluindo lazer, esportes, atividades culturais e alimentação […].

O não cumprimento da exigência feita pelo CME impede que o órgão reconheça a legalidade dessas unidades de ensino; estas dispõem apenas de uma permissão provisória de funcionamento. O documento definitivo só poderá ser emitido quando as escolas apresentarem as condições estruturais adequadas ao tempo integral. O *Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral* (GOIÂNIA, 2009, p. 21) reconhece que a falta de estrutura física das escolas de tempo integral constitui um grande entrave para o seu funcionamento pleno:

> Hoje uma das fragilidades das escolas em tempo integral, provavelmente a maior delas, é a estrutura física. Entendendo que a estrutura física adequada é um dos fatores determinantes para a qualidade do ensino aprendizagem nas escolas em tempo integral, é fundamental que as mesmas possuam uma estrutura básica para o sucesso do trabalho desenvolvido. Toda escola em tempo integral precisa de: refeitório, área de convivência, quadra coberta, laboratório de informática, laboratório de ciências, salas de leitura, salas ambientes amplas (multiuso) e baterias de sanitários e chuveiros.

Os textos oficiais ora apresentados ditam os preceitos, cabendo aos órgãos para os quais foram distribuídos – nesse caso o próprio autor de um deles, a SME – consumi-los, ou seja, interpretá-los, reproduzi-los ou transformá-los. Contudo, a reprodução desses textos não acontece, pois não há o efetivo cumprimento das exigências neles contidas. As diretrizes existem, mas não são executadas. O discurso das participantes ecoa uma imagem um tanto negativa de ambas as instâncias institucionais: a imagem do descompromisso, por parte da SME, e da conivência do órgão fiscalizador municipal. É notório que a estrutura inadequada impossibilita a efetivação da educação integral com qualidade. Contudo, aparentemente não há o que fazer além de esperar que as reformas, a ampliação, enfim, as adequações cheguem.

Outro significado cultural atribuído à educação integral relaciona a educação (em tempo) integral com verificação da aprendizagem via resultados dos exames nacionais de avaliação.

> **Eu acredito que nossa escola oferece uma educação integral**. **Nosso Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] só tá crescendo**. **Na provinha Brasil nossos alunos saíram bem**. **Nossos alunos estão preparados**. Professor que não é comprometido não fica na nossa escola, porque o grupo é comprometido. Ninguém finge que dá aula. **Eu acredito que a gente tá trabalhando de forma integral com esses meninos**. (Coordenadora pedagógica – Escola 1)
>
> **Eu acredito na educação integral**. **Para você ter uma ideia, o nosso Ideb saltou de 4.1 em 2005 para 5.8**. A meta nossa projetada para alcançar em 2017 já foi alcançada, né. Então assim, os alunos melhoraram a parte de escrita, de interpretação. Então assim, é maravilhoso, é muito bom. (Diretora – Escola 2)

X é resultado de uma educação integral

- Boas notas nas avaliações nacionais

As duas participantes citam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Trata-se de uma avaliação dos resultados da aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa e cálculo matemático em todo o território nacional.

> O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em *língua portuguesa e matemática*. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.
> A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE [Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico].[52] Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (INSTITUTO NACIONAL..., [2015?], grifo nosso).

Segundo Silva e Silva (2012), no que diz respeito à educação (em tempo) integral, o que se observa é a utilização das oficinas e dos atendimentos individuais para reforçar as disciplinas de Português e Matemática e, com isso, melhorar os indicadores do Ideb. Uma vez

[52] "Essa organização consiste num fórum internacional que promove políticas públicas entre os países mais ricos do planeta, que apresentam os mais elevados Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Auxilia no desenvolvimento e expansão econômica das nações integrantes, proporcionando ações que possibilitem a estabilidade financeira e fortaleça a economia global". (Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com/geografia/ocde.htm>).

que esse indicador não possui instrumental apropriado para uma avaliação mais ampla do processo de ensino e aprendizagem nas múltiplas dimensões preconizadas pela educação (em tempo) integral, utilizam-se os recursos que o tempo integral oferece para que se possa "ensinar mais" português e matemática e assim obter mais sucesso nas avaliações nacionais. É, pois, através da avaliação dos resultados da educação no Brasil que se busca traçar metas que possibilitem ao país aproximar-se dos parâmetros internacionais da OCDE de eficiência e produtividade. De acordo com Saviani (2011, p. 439 apud SILVA; SILVA, 2012, p. 98),

> [...] a avaliação dos resultados converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação de recursos conforme critérios de eficiência e produtividade.

A educação (de tempo) integral, em essência, não se relaciona com critérios de eficiência e produtividade, com resultados quantitativos e metas a ser alcançadas em prazos fixos, estipulados previamente – um neotecnicismo alimentando a busca da "qualidade total" na educação. Para se alcançar uma educação com metas integrais e integradoras, faz-se necessária, de um lado, a articulação da escola com as diferentes áreas dos saberes, inclusive os saberes que desenvolvemos através de nossa relação com o mundo, nossa forma de viver; de outro, o compromisso com os conteúdos curriculares e com a formação para além destes. Os resultados obtidos no Ideb por ambas as escolas, portanto, são reflexo do tempo maior que os alunos dedicam ao estudo da língua portuguesa e da matemática, seja através das disciplinas curriculares e dos atendimentos individuais voltados para a leitura, escrita, interpretação e cálculo, seja via oficinas de leitura, contação de histórias, literatura e jogos matemáticos.

Alguns participantes concebem a educação integral sob outro prisma. Vejamos os excertos:

> O que a gente deseja enquanto política pedagógica é uma educação integral, não uma educação de tempo integral. O tempo integral não significa que você vai ter uma maior qualidade na educação, significa que você vai ter a possibilidade de proporcionar a esses educandos **uma educação mais integral, do ponto de vista humano, do ponto de vista da cultura, da arte-educação, do ponto de vista das atividades esportivas**. Mas se se tratar do currículo especificamente, o tempo integral pode viabilizar a

> educação integral, pois nas escolas de tempo integral o educando permanece mais tempo na instituição. Precisa ter diretrizes norteadoras para uma educação integral do aluno. A proposta dos Ciclos já induz pra isso. (Diretor do Depe)

X é um meio de proporcionar aos educandos uma educação mais integral

- Ampliar o tempo
- Trabalhar sob os pontos de vista humano, cultural, artístico e esportivo

> Não sei se eles estão achando que está tudo correndo bem, porque tá mandando muito material, **às vezes fica mais preocupado com o índice do Ideb, né, e essa é uma cobrança muito grande e na questão da alfabetização**. **Mas e aí? E a outra formação desse aluno?** Ele não tem que ser só alfabetizado, porque a escola tá virando o núcleo familiar dele. Nós temos uma responsabilidade muito grande. A convivência que eles tão tendo de sociedade é aqui, de exemplo, de referência, tudo aqui. E às vezes nós mesmos não temos tempo de olhar no olho do aluno, no fundo do olho dele, conversar com ele. O negócio é assim: vamos sentar, vamos sentar, vamos começar, silêncio. É efeito dominó. Apesar da gente ter o tempo do relógio pra cumprir, tem que ter esse momento de questionar, pra ver até que ponto a coisa está dando certo, o que tem que melhorar. A gente tá na era do automático que até o pensamento é automático. **A gente não tá parando pra valorizar o ser humano, para ter aquele contato, o afeto um com outro**. **A gente está formando mentes aceleradas**. **E nós somos responsáveis por isso**. **Nosso dia a dia é tão corrido que não dá tempo de criar e fortalecer laços**. Nem alunos nem professores têm tempo para isso. **E aí a criança sai da escola e o que ela aprendeu** *dessa* **educação integral, a convivência, a valorização do humano, que é uma coisa que a prefeitura prega tanto, né? Mas eu sinto que não está tendo essa integração**. **Eu sinto a escola em ritmo de fábrica**. (Professora de Educação Física – Escola 1)

> Independentemente de ser uma escola de tempo integral, **eu acredito na educação integral**. Não é só conteúdo. **É transformar a pessoa em uma pessoa boa, cidadão, que respeita**. **Educação integral pra mim é tentar fazer a pessoa um ser humano melhor**: **de conteúdo porque ele vai precisar para a vida, mas também de caráter, formação do caráter**. (Professora de Inglês – Escola 2)

X é uma característica da educação integral

- Valorizar o humano
- Fortalecer laços
- Fazer a pessoa um ser humano melhor
- Formar caráter

Os domínios culturais elencados a partir desses excertos revelam o princípio cognitivo (tema cultural) de que a educação integral deve priorizar o ser humano e a formação

de seu caráter. Para que essa formação ocorra a contento, é necessário ampliar o tempo de permanência do aluno na escola. Os conteúdos curriculares, o lazer, as vivências dos educandos complementariam essa formação humana. Nesse contexto, há dois pontos a serem discutidos: o princípio da *integralidade* e o *tempo*.

Para Gadotti (2009), a busca por uma educação integral de qualidade passa pelo conceito de *integralidade*. Integrar a cultura, o esporte, o lazer, a arte, a saúde, a assistência social com a educação permite que a educação integral se realize em sua plenitude. Trata-se de oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolver todas as potencialidades humanas que envolvem o corpo, a mente, a arte, a cultura, o lazer etc. Para o autor, o princípio da integralidade também deve nortear o currículo escolar, pois em uma escola de tempo integral o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, pautando a aprendizagem na experiência cultural dos alunos. Além de todas essas nuanças do saber, sob o fundamento da integralidade, a educação integral deve ampliar o horizonte da formação escolar, abarcando os conhecimentos simbólico e sensível.

> Além do conhecimento simbólico – linguístico, matemático – e do conhecimento sensível, da arte, da dança, da música, que nos ajuda a melhor conviver, a melhor sentir, existe o **conhecimento técnico-tecnológico**, que deve nos ajudar a melhor fazer, a sermos mais curiosos e criativos. Não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural etc. Com a ampliação do tempo, possibilita-se também maior aproximação entre a escola e a comunidade, entre docentes, entre alunos etc. O tempo integral abre espaço para maior solidariedade, companheirismo e amizade na escola. (GADOTTI, 2009, p. 99, grifo do autor).

O que se almeja em termos de educação integral é exatamente essa integração entre os conhecimentos e entre as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, de maneira a alcançar os diferentes matizes dessa perspectiva educacional. Na verdade, não se trata de criar novas disciplinas, mas sim de rearticulá-las à experiência formativa, dialogando com as diferentes linguagens e com os temas contemporâneos relacionados às diferentes áreas do conhecimento. A grande questão a ser analisada diz respeito ao *equilíbrio necessário* entre as atividades intelectuais, esportivas, artísticas, culturais e de lazer para a efetivação da educação integral que abarque todas as suas vertentes, sem priorizar ou desmerecer nenhuma delas. Alunos e professores podem aprender e ampliar conhecimentos; alunos e professores

podem aprender a conviver, a ceder, a se emocionar, a "criar e fortalecer laços". O humano diz respeito a tudo isso que circunda, *interpela*, provoca, atinge o ser humano. É acima de tudo relacionar-se, pois é na relação com o *outro* que aprendemos e construímos nossa *subjetividade* e nossas *identidade*s.[53]

Seguindo esse raciocínio, o *Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral* (GOIÂNIA, 2009), mesmo não citando a expressão, pauta sua visão de educação integral no *conhecimento sensível* (GADOTTI, 2009, p. 10), no cuidado que devemos ter com nosso corpo, mente, espírito, emoção e com o outro:

> A educação integral refere-se ao cuidado que devemos ter com o nosso corpo (alimentação saudável, atividade física, descanso). Evidencia a necessidade de cuidarmos da emoção, da espiritualidade, da mente, dos valores para que possamos aprender a lidar com nossas contradições. A educação integral refere-se também aos cuidados que devemos ter com o outro para que possamos conviver e juntos edificar uma sociedade justa para todos.

Nesse sentido, a convivência, as relações, o fortalecimento dos laços afetivos, a formação do caráter e a valorização do humano também são aspectos constitutivos da educação integral. Tais aspectos integram a grande teia de saberes e aprendizagens que compõem essa perspectiva educacional. A complexidade do termo *integral* advém exatamente da necessidade de abarcar tudo o que se relaciona com o humano no espaço do *inter* e além: *interpessoalidade*, *interdisciplinaridade*, *interculturalidade*, *intersetorialidade*, *intertransdisciplinaridade*, *intertransculturalidade*. Nesse espaço acontece a negociação, o conflito, a reciprocidade, a investigação, a reflexão, a prática, o viver, o conviver, o crescer. Para se tentar atingir esse todo, é necessário organizar, planejar melhor o tempo.

Considerando o *tempo* um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico, Cavaliere (2007, p. 1019) analisa o tempo de escola sob o prisma do "efeito escola", ou seja, "dos estudos sobre resultados de desempenho escolar que independem ou superam a variável 'origem sociocultural' do alunado e cuja explicação se encontra em elementos internos à vida escolar". Sob a ótica do "efeito escola", a maior duração do tempo letivo tem relação direta com o bom rendimento dos alunos. Entretanto, em alguns casos a ampliação do tempo pode incorrer em efeito contrário,

[53] Segundo Woodward (2000), as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades.

resultando em uma rotina empobrecida pela inexistência de atividades diversificadas ou pela falta de planejamento destas. Para a autora, a ampliação do tempo só se justifica se propiciar mudanças na experiência escolar: "uma concepção de educação integral, que envolva as múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas, no sentido deweyano do termo" (CAVALIERE, 2007, p. 1022). Para a autora, o tempo integral pode ser um grande aliado desde que as instituições de ensino tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão.

> [...] além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista dos espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. [...] entendendo-se mais tempo como oportunidade de outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro. (CAVALIERE, 2007, p. 1023).

É nesse ponto que retomo o excerto que transmite os significados linguísticos e culturais expressos no discurso (*languaculture*) da professora de Educação Física (Escola 1). A escola está "em ritmo de fábrica", motivo pelo qual a "valorização do humano" no quesito "fortalecimento dos laços" não está ocorrendo. O discurso da participante revela a imagem que ela faz do discurso do outro (a SME): a "prefeitura" defende a valorização do humano, mas o excesso de atividades (impostas), impulsionadas pela necessidade de se melhorar os índices do Ideb, não permitem essa valorização. Mais uma vez é possível perceber a dimensão semântico-pragmática da *languaculture* nos discursos apresentados. A produção discursiva da SME não condiz com a prática social dessa instituição. Consequentemente, tal discurso sofre uma interpretação diferente daquela intencionada pelo órgão regulador, pois a situação social vivenciada pela professora contribui para que esta faça uma leitura que ultrapassa o aspecto linguístico contido no discurso da SME. Segundo a compreensão da docente, o tempo não está sendo organizado de maneira a atender as diferentes nuanças da educação (de tempo) integral. Há, pois, a supervalorização dos resultados avaliados pelo Ideb, e uma desvalorização da experiência escolar e dos sujeitos multidimensionais que a compartilham. O tempo, apesar de ampliado, não está sendo planejado com o intuito de atingir as diversas dimensões constitutivas da educação integral.

Além de outras funções, também cabe à escola preparar as novas gerações para a democracia – entendida por Dewey como mais que uma forma de governo, como, primeiramente, um modo de viver em sociedade, de partilhar a experiência de forma conjunta. Nesse contexto, caberia aqui o compartilhamento da experiência vivida, ou seja, o diálogo entre quem direciona os caminhos e quem os trilha, objetivando encontrar o *equilíbrio necessário* entre a necessidade institucional (melhorar a nota do Ideb) e o planejamento e consequente melhor aproveitamento do tempo. O *tempo* deve ser um aliado. Há que se ter tempo para o currículo, para as atividades diversificadas (oficinas), para as "atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde)", para a cultura, a arte, o lazer, para olhar e *enxergar* o outro.

5.4 O social e a escola de tempo integral

Desde as primeiras experiências com o tempo integral no Brasil, tem-se presenciado a importância dada ao suprimento não só das necessidades educacionais do alunado, como também de suas carências sociais. Anísio Teixeira, por exemplo, com o projeto das Escolas-Parque, enfatizava a educação alimentar e a preparação e iniciação para o trabalho. Os Cieps de Darcy Ribeiro, além das acomodações comuns a qualquer escola, contavam também com refeitório e consultórios médico e odontológico. Nos anos 1990, foram criados os Ciacs, os quais visavam, prioritariamente, a *assistir* os alunos em todas as suas necessidades sociais, assegurando os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo ECA. Os Ciacs foram duramente criticados pelos educadores da época, haja vista a valorização do caráter assistencial em detrimento do pedagógico. Assim, a escola de tempo integral, desde sua gênese em território brasileiro, sempre procurou atender, além das demandas da educação integral, as demandas sociais vigentes, uma vez que esse tipo de instituição pública é voltado para crianças e adolescentes com menor poder aquisitivo e menos acesso às benfeitorias sociais.

O tempo escolar dedicado à educação integral e ao provimento das necessidades sociais dos educandos, como no passado, ainda constitui um desafio para estados e municípios que implementam esse modelo educacional. O grande investimento em estrutura

física e pessoal qualificado dificulta a implantação das escolas de tempo integral sob o viés da qualidade. A má administração dos recursos públicos por parte dos gestores impede que verbas sejam bem distribuídas e devidamente aplicadas na educação. A tarefa dupla de educar e *acolher* (com toda a carga semântica que subjaz a esse termo) faz da escola pública de tempo integral uma instituição social que desempenha várias funções analisadas sob diferentes perspectivas.

Cavaliere (2007) considera a organização do tempo da escola uma importante referência para a organização da vida em família na sociedade contemporânea. Consequentemente, esse tempo assume diferentes papéis e representações a partir de interesses e demandas sociais específicas. Para as famílias, por exemplo, a ampliação do tempo escolar resulta em conforto e tranquilidade, pois as crianças recebem cuidado e educação durante o período em que os pais estão trabalhando. Contudo, a permanência na unidade de ensino por mais tempo transfere, de certo modo, a maior parte da responsabilidade pelo bem-estar dessas crianças para a escola – isso porque elas passam mais tempo na escola do que com a própria família. Essa sobrecarga de funções e responsabilidades foi sentida e vivenciada pelas participantes depois da implantação do tempo integral nas unidades de ensino em que trabalham. O tema cultural presente nos domínios a seguir relaciona a ampliação da jornada com a ampliação das funções atribuídas à escola e a seus membros.

> A visão de escola de tempo integral, a questão de que o aluno, aquela família não dá conta. Então o Conselho Tutelar, Ministério Público têm a visão de que **uma escola de tempo integral oferece atendimento pro aluno durante o dia**, principalmente no horário que a família tá trabalhando, **afastando ele das ruas**. Então tá preocupado com a questão do aluno na condição de ficar solto, não ter uma pessoa pra olhar. E a preocupação nossa, além de **manter esse aluno aqui**, é a questão da aprendizagem. (Diretora – Escola 1)

> A procura pela escola em tempo integral é muito grande. Eu observo que essa **questão do social** é muito forte. Se você ver a quantidade de pessoas que a gente recebe todo início de ano que não tem com quem deixar os filhos! (Diretora – Escola 2)

X é função da escola de tempo integral

- Manter o aluno na escola
- Afastar o aluno das ruas
- Cuidar do aluno
- Oferecer atendimento ao aluno durante o dia

> O foco da região é a **escola de tempo integral**. Nada passa despercebido aqui. A menina dos olhos da Educação daqui é a escola de tempo integral. **A exigência da Secretaria de Educação é muito maior**. **Acho que é porque é uma necessidade dos pais**. Eu estou pensando em deixar a escola de tempo integral, porque **a gente não tem respaldo, auxílio, só somos muito exigidos porque a gente tem que suprir a necessidade dos pais**. É desanimante! Vou tentar vaga numa outra escola. (Professora de Língua Inglesa – Escola 2)

X é uma atribuição da escola de tempo integral

- Suprir as necessidades dos pais

> **A política atual é de agradar os pais e transformar o máximo de escolas em tempo integral**. Cobrar dos professores a melhoria da qualidade de ensino é importante, mas tem que ver os fatores que estão contribuindo e os que estão impedindo essa qualidade de acontecer. (Professora de Educação Física – Escola 1)

X é uma razão para transformar as escolas em tempo integral

- Agradar aos pais

O princípio cognitivo comum aos domínios culturais elencados é o de que o objetivo primeiro da escola pública de tempo integral é atender às demandas sociais do mundo contemporâneo, sendo a aprendizagem – função primeira da escola, de acordo com Gadotti (2009) – uma consequência, algo mais proporcionado pela ampliação da jornada escolar. O tempo, nesse contexto, constitui uma dimensão cultural complexa, pois pode ter diferentes utilidades e suprir necessidades variadas daqueles que dele se beneficiam. Os diversos papéis assumidos pelo tempo escolar ampliado são descritos por Cavaliere (2007) através de quatro concepções que se complementam. A concepção *assistencialista*, por exemplo, percebe a escola pública de tempo integral como uma instituição destinada aos socioeconomicamente desfavorecidos. A escola deve, durante o período em que o aluno estiver sob sua responsabilidade, substituir a família, oferecendo formação e bem-estar social. Essa visão do tempo escolar prioriza a socialização dos educandos e o *atendimento* das necessidades mais básicas dos filhos da classe popular: alimentação, higiene e saúde, segurança etc.

Ao passo que a diretora da Escola 2 reconhece a importância da função social da escola, pois é lá que os pais deixam seus filhos para ir trabalhar, a diretora da Escola 1 tece

uma imagem diferente da escola de tempo integral. A experiência da gestora faz com que ela perceba o tempo integral mais como um meio de *atender* ao aluno que de promover as múltiplas aprendizagens que a ampliação do tempo pode proporcionar. A escola de tempo integral pode destinar-se a oferecer atendimento odontológico[54] e médico, vacinação[55] e encaminhamento para atendimento psicológico. Também pode atuar na reeducação de menores infratores que, por razões diversas,[56] não foram retirados da família, além de oferecer alimentação e noções de higiene através das atividades que atendam às necessidades ordinárias da vida (CAVALIERE, 2007).

Outra concepção que pode ser apreendida dos domínios culturais gerados é a visão *autoritária* do tempo. Trata-se, pois, de considerar a escola de tempo integral um meio para se atingir o fim da segurança pública, pois a instituição escolar previne e protege a criança da delinquência. Estando *presa*[57] na escola, a criança não terá acesso à rua, evitando, assim, que se torne tanto vítima quanto autora de algum crime. Cavaliere (2007) salienta que, na concepção autoritária de tempo, a segurança pública – dever do Estado – ganha um aliado importante na prevenção do aumento da marginalidade: a escola.

As concepções assistencialista e autoritária do tempo estão presentes, em grande medida, nos documentos oficiais, tanto federais quanto municipais, corroborando a imagem que as participantes têm da escola de tempo integral municipal. O Programa Mais Educação, por exemplo, parte do pressuposto de que o indivíduo em risco não é capaz de se desenvolver plenamente. As ações socioassistenciais objetivam, pois, tirar o indivíduo da sua condição de vulnerabilidade social para que este se beneficie das políticas públicas em educação e de outros setores.

> Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como "protetora" e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la.

[54] O município de Goiânia conta com o projeto Dentista Itinerante. Um odontólogo permanece de dois a quatro meses em cada escola, a fim de oferecer atendimento gratuito aos alunos. Até o fechamento de minhas atividades nas escolas analisadas neste estudo, estas ainda não haviam sido beneficiadas pelo projeto.

[55] Como a vacinação contra o HPV nas meninas a, partir dos 11 anos.

[56] Uma razão para a escola de tempo integral ser considerada um espaço a mais de reeducação de menores infratores é a escassez de vagas nas instituições destinadas especificamente para esse fim.

[57] A autora utiliza exatamente esse termo grifado.

> Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma "Educação Integral em Tempo Integral", ampliam-se as possibilidades de *atendimento*, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico.
> Diante disso, aos educadores, também vem sendo conferidas tarefas que não lhes competiam há algum tempo atrás, o que tensiona ainda mais a frágil relação que se estabelece entre esses profissionais e a escola como a encontramos hoje. (BRASIL, 2009a, p. 17, grifo nosso).

A perspectiva do *atendimento*, expressão contida até mesmo no título do documento oficial municipal, ratifica os significados culturais atribuídos ao tempo integral. Dessa forma, o *Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral* assim se posiciona:

> [...] escola em Templo Integral se faz necessária não somente pelo fato de proporcionar um espaço no qual a criança e o adolescente permanecerão um período de tempo diário maior, mas, sobretudo, porque proporciona aos filhos da classe trabalhadora o acesso aos bens culturais. (GOIÂNIA, 2009, p. 5).

> A ideia da proteção integral inscrita no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) está fundada no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos e deveres, tanto individuais quanto coletivos, que devem assegurar sua plena formação. (GOIÂNIA, 2009, p. 3).

Os significados culturais identificados no discurso das participantes, bem como as perspectivas do atendimento e da proteção social defendidas pelos documentos supracitados, contrastam com o discurso do diretor do Depe:

> **A educação de tempo integral é muito mais do que simplesmente pensar que vai tirar o aluno da rua, porque a família não pode ficar com esse aluno e ele vai ficar na escola**. **É um papel social que a escola de tempo integral está fazendo? Sim**. **Porque se a criança está na escola, a família não precisa ter a preocupação de onde esta criança está, que ela vai estar cuidada e que está recebendo uma educação integral, significa que a escola está fazendo o seu papel social e esse é o papel social da educação, que é educação de qualidade**. Não podemos é abrir uma escola de tempo integral para atender especificamente a essa demanda. (Diretor do Depe)

As *languacultures* que fluem através do discurso do representante da SME vão de encontro aos princípios cognitivos expressos pelos domínios culturais apresentados. Se a diretora acredita que a educação em tempo integral visa, acima de tudo, a atender a demandas outras além de, necessariamente, melhorar a qualidade de ensino, para o diretor do Depe, a escola de tempo integral não existe, ou melhor, não deve existir para suprir as necessidades da família. Entretanto, a partir do momento que se amplia o tempo de uma instituição de ensino, amplia-se também seu papel social, o que pode incluir as concepções *assistencialista* e *autoritária* de tempo. Contudo, de acordo com o participante, a implantação do tempo integral não busca atender, *a priori*, nenhuma necessidade específica da família ou da segurança pública. Segundo ele, a escola de tempo integral desempenha vários papéis sociais, porém o mais importante deles é o compromisso com o ensino de qualidade.

É possível perceber, portanto, como os princípios cognitivos dos participantes diferem de acordo com suas experiências nas diferentes comunidades às quais pertencem. O discurso do representante da SME advoga a favor da ampliação da jornada escolar para que a escola cumpra o seu papel social mais importante: oferecer educação integral de qualidade a todos os educandos. A ampliação das funções sociais da escola – suprindo a necessidade imediata dos pais ou colaborando para a proteção social dos alunos que a frequentam – é apenas uma consequência da ampliação da jornada escolar, não o motivo principal pelo qual a escola de tempo integral deve ser concebida e implantada. Para a SME, a escola pública de tempo integral amplia as possibilidades de um ensino de mais qualidade e atende a uma demanda social importante, dando tranquilidade aos pais dos alunos.

Apesar de tal posicionamento, nos documentos oficiais a relação entre educação de tempo integral e proteção social (*integral*) é intensa, quase indissociável. O conceito de educação integral abarca o princípio da proteção integral estabelecido pelo ECA em 1990. Conforme o artigo 3º desse documento, a proteção integral se traduz pela garantia dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, a quem devem ser asseguradas todas as oportunidades e facilidades que lhes facultem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990). Para alcançar o objetivo da proteção e do desenvolvimento pleno dos educandos, faz-se necessário que a perspectiva educacional adotada siga o viés da *integralidade*, ou seja, da integração de espaços, saberes e culturas (GADOTTI, 2009). Sob o quesito proteção integral, isso significa que a escola precisa necessariamente estar *integrada* a outras políticas setoriais, somando

forças com a assistência social, a saúde, o esporte, a cultura e a geração de trabalho e renda para as famílias menos favorecidas. O Brasil já conta com planos oficiais e marcos legais que preveem a possibilidade de cooperação entre as políticas setoriais, tendo em vista o avanço na oferta de educação (em tempo) integral.

O PNE para o período de 2014 a 2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), afirma que o alcance das metas de melhoria do acesso, da permanência e do aproveitamento das crianças e adolescentes na escola depende, entre outros fatores, da existência de ações conjuntas entre as áreas de assistência social, saúde e educação que favoreçam o monitoramento e a redução de problemas (o perigo das ruas, violência doméstica, consumo de drogas, gravidez precoce etc.) que podem afetar ou impedir a vida escolar da população infantojuvenil, especialmente aquela que se beneficia de programas sociais de transferência de renda (Bolsa Família e Bolsa Escola, por exemplo). A meta 6 do PNE estabelece que pelo menos 50% das escolas públicas deve oferecer educação em tempo integral em parceria com organizações sociais ou em articulação com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, públicos ou privados. Ampliando-se a oferta de escolas em tempo integral, amplia-se a oferta integrada de educação integral e proteção social.

Oficialmente, portanto, não há sobreposição da educação integral nem da proteção social. Ambas devem caminhar juntas para que se alcance o desenvolvimento pleno dos educandos. Para tanto, não é mais possível que somente à escola seja delegada tal responsabilidade. Contudo, o discurso das participantes, membros das escolas pesquisadas, reflete o contrário dessa constatação. Há um sentimento de total responsabilidade de suas instituições, e por conseguinte de todos que as integram, de suprir as necessidades dos pais, cuidar do aluno, mantê-lo na escola, protegê-lo das ruas, atendê-lo em suas necessidades mais básicas e *ainda* oferecer educação integral. A política de intersetorialidade, um dos princípios que orientam a educação integral no país, nas instituições de ensino que são foco deste estudo, resume-se à atuação efetiva do Sesi através do projeto Atleta do Futuro e à parceria entre as escolas e os postos de saúde próximos. Há que se ampliar as parcerias efetivas. Conselho Tutelar, Ministério Público e Juizado da Infância e Juventude, além de encaminhar menores infratores, crianças vítimas de violência ou abuso etc. para as escolas, precisam oferecer acompanhamento e assessoria constantes. Os muros da escola não mais protegem os alunos da realidade social do mundo contemporâneo. É imperativo adequar-se às novas demandas. Se antigamente à escola delegava-se apenas a função de ensinar, hoje as funções se ampliaram,

não sendo mais possível que essa instituição assuma sozinha todas as responsabilidades a ela atribuídas. Para a realização qualitativa de todas essas funções contemporâneas, é necessário um apoio multiprofissional e multissetorial.

Além das questões abordadas, é importante ressaltar o posicionamento da professora de Educação Física. O discurso que flui através da prática linguística[58] (RISAGER, 2006) da professora atribui a existência do tempo integral a uma manobra política que busca obter a aprovação dos pais em relação às ações do governo municipal. Segundo Fairclough (2001), o discurso é reflexo de uma dada realidade social, bem como das práticas políticas e ideológicas. A ideologia se traduz nos significados gerados nas relações, ou seja, nas práticas linguístico-discursivas, como dimensão do exercício do poder. A materialização da ideologia pode ser constatada, segundo o autor, nos aparelhos ideológicos de Estado. Isso porque as ações dessas instituições procuram reforçar seu caráter hegemônico. Com efeito, para a professora de Educação Física, a transposição para o tempo integral significou, prioritariamente, uma manobra política para atingir a aprovação de um eleitorado específico: os pais dos alunos.

Penso que o importante a ser considerado não é o fato de o tempo integral objetivar ou não agradar a uma parcela eleitoral significativa, mas sim a articulação qualitativa entre educação integral e proteção social. Independentemente de manobras políticas que visam à manutenção da hegemonia e do poder dos aparelhos ideológicos de Estado, a escola de tempo integral tem o papel social de educar, cuidar, acolher e proteger (não necessariamente nessa ordem). A grande questão é até que ponto a disputa de poder e as manobras de manutenção da hegemonia beneficiam ou prejudicam o funcionamento dessas instituições de maneira a permitir ou impedir que elas desempenhem bem todas as funções a elas atribuídas. Aparentemente – pelo menos de acordo com os documentos oficiais apresentados –, a escola pública de tempo integral é uma parceira do poder público, tendo em vista que amplia a possibilidade de atendimento das necessidades sociais da população carente. Entretanto, o discurso das participantes não enaltece essa parceria, haja vista a participação pouco eficiente da gestão pública municipal.

Para cuidar e acolher é preciso que haja mais profissionais envolvidos nesse processo; que haja uma estrutura física que atenda às diferentes necessidades (ordinárias da

[58] A prática linguística (comunicação linguística) sempre está associada a determinado contexto cultural, às estruturas e domínios sociais, às redes de interação, às comunidades e identidades que são construídas discursivamente, nos níveis macro e micro.

vida ou não) do tempo integral e da educação integral; que haja suporte multidisciplinar, multiprofissional e multissetorial; que haja participação da comunidade local. Em suma, há que se contar com o comprometimento de todos para que a educação (de tempo) integral se efetive de maneira profícua. Isso significa articular as visões *assistencialista*, *autoritária* e *multissetorial* de tempo (e educação) integral com a visão *democrática*, a qual defende o papel emancipatório da escola. O tempo integral "seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas" (CAVALIERE, 2007, p. 1029). Eis o princípio da *integralidade*.

5.5 Vantagens e desvantagens da educação integral em tempo integral

Esta seção, de certa forma, retoma tudo o que foi apresentado e discutido até agora, pois expõe os pontos positivos e negativos da escola de tempo (e educação) integral segundo as percepções dos participantes. Questões analisadas nas seções anteriores retornam para reforçar o caráter holístico, integral e complexo da educação (de tempo) integral.

> **Eu acho a proposta excelente**. **O pai fica tranquilo**. **Essa é a parte negativa porque o pai fica tão tranquilo que some da escola**. **Tem muito pai que nos encara como se a gente fosse CMEI**. Pai só vem pra reclamar de alguma coisa, pra saber como vai o desenvolvimento do aluno, não vem. (Coordenadora pedagógica – Escola 1)

> **A participação da família é muito pouca**. Nós já acostumamos a resolver as coisas aqui entre nós mesmo. Você liga pro pai ou pra mãe, eles sempre têm uma desculpa pra não comparecer. "Ah eu não posso ir agora, eu não posso ir hoje porque eu estou trabalhando, eu não posso sair mais cedo do trabalho porque senão meu patrão corta meu dia..." Então, muitas questões a gente tenta resolver aqui dentro da escola: crianças que não fazem tarefa na sala de aula, crianças indisciplinadas... Só quando não tem mais jeito é que a gente liga e assim mesmo tem mãe que acha que a gente tá incomodando. Tem uma minoria de pais que são presentes, você chama e vêm na hora, mas são muito poucos. **E é em tudo, nas reuniões, nas festas, a participação é mínima**. (Pedagoga – Escola 1)

> **A quantidade de aluno é muito grande**. **É outro ponto negativo**. Temos alunos aqui até da Vila Mutirão. O pai quer por o filho aqui para ele trabalhar e ficar tranquilo. É um lugar para deixar o filho. **A escola é muito**

lotada, não tem espaço. Isso dificulta muito o trabalho do professor. (Coordenadora pedagógica – Escola 1)

Pontos positivos que eu acho que tem na escola de tempo integral é justamente isso, que os alunos de uma escola de tempo integral, **eles têm a possibilidade de aprender a jogar um xadrez**, que isso não ocorre geralmente numa escola de ensino regular, ele **aprende a contar histórias, ele aprende a cantar, a ouvir música, ele valoriza mais as artes**. **Negativo**, **eu acho que é a estrutura da escola**. **Eu acho que esse é o ponto negativo**. A estrutura da escola deixa muito a desejar. As crianças não têm lugar para almoçar, lugar para o descanso, deveria ter um gramado para elas poderem brincar, ter mais contato com a natureza, mais árvores, né. O espaço deixa a desejar. (Pedagoga – Escola 1)

No tempo parcial não tem tumulto. **É tudo mais calmo**. Os professores com a coordenação conseguem resolver tudo. É diferente de uma escola de tempo integral, mesmo com as agentes ainda **é pouca gente para trabalhar, para dar conta da organização, da movimentação**. Tem que ter mais gente para dar essa educação integral para os alunos. É tudo muito tumultuado. Então tem muito o que melhorar no tempo integral, mas muito mesmo. **Mesmo que a gente tenha muito material que nem foi usado, esbarra na questão de ter pouco profissional e na estrutura**. É isso que é cansativo no tempo integral: é muita criança, não tem uma estrutura ampla, é um congestionamento de criança o tempo todo. Então causa essa ansiedade, essa tensão. **É cansativo** para os professores, para os agentes. A gente tenta organizar, mas é um cansaço grande demais! (Professora de Educação Física – Escola 1)

Eu acho que o período que os alunos permanecem na escola é muito longo. É **cansativo**. Por outro lado é um meio de garantir que a criança que é maltratada em casa tenha alimentação, garantia de bons tratos. (Professora de Língua Inglesa – Escola 2)

Primeiro, **questão social**. Eu acho que é uma necessidade hoje das escolas ampliarem esse horário de estudo para **atender a comunidade que de repente precisa trabalhar e não tem com quem deixar seus filhos**. A procura pela escola em tempo integral é muito grande. Eu observo que essa questão do social é muito forte. Se você ver a quantidade de pessoas que a gente recebe todo início de ano que não tem com quem deixar os filhos! Esses pais compartilham com a gente que seus filhos ficam trancados em casa; crianças de risco social que, por exemplo, não têm o que comer, ficam em casa trancadas; são **agredidas**. **Eu recebi em um só ano cinco crianças que foram abusadas sexualmente que o Conselho Tutelar foi quem matriculou**. Porque elas ficando aqui o dia inteiro, os pais poderiam trabalhar e elas ficariam mais seguras. E tem também a questão da **alimentação** porque elas tomam o café da manhã, almoçam e lancham à tarde. Além disso, dessa questão social, eu acho muito importante essas crianças **vivenciarem atividades que elas não vivenciam numa escola de tempo parcial**. **É o caso das oficinas**. Aqui nós temos oficina de judô, oficina de ambiente informatizado, tem oficina de flauta doce, oficina de percussão, oficina de leitura. E essas oficinas ampliam demais o conhecimento. Eu sou uma das grandes defensoras da escola de tempo integral porque o aluno tem a oportunidade de vivenciar coisas que numa

> escola de tempo regular ele não vivencia. Como a gente recebe recursos do Mais Educação e de outros projetos, aqui não falta material. (Diretora – Escola 2)
>
> Agora quais são os problemas que a gente tem. A gente também tem problemas. Por exemplo, **o perfil desse aluno**. **O aluno de escola em tempo integral, a gente tem muito caso de alunos que são totalmente desassistidos da família**. **Pai e mãe que não comparecem na escola, pai e mãe que não têm responsabilidade**. Outra coisa é a falta de servidores, que é algo que a Secretaria de Educação já vem enfrentando há algum tempo. Falta auxiliar de secretaria, bibliotecária, um monitor para o ambiente informatizado. Enfim... Outra coisa também. **A escola está muito sobrecarregada de programas, de projetos que vêm da prefeitura e a gente tem que aplicar**. Agora, por exemplo, nós vacinamos as crianças dentro da escola contra HPV. Então assim, é uma série de coisas que a escola tem que estar fazendo e muitas coisas às vezes chegam pra você fazer para depois de amanhã. Então assim, muito trabalhoso. **Quantitativo de alunos por sala**. Como a escola de tempo integral é muito procurada nunca tem um mínimo de alunos, sempre é o máximo. Então assim, 35, 36, 37. Além disso, é preciso garantir as vagas dos educandos NEE [Necessidade Educativa Especial]. A gente também tem o Programa Escola Aberta que a escola funciona aos sábados. É muita coisa! (Diretora – Escola 2)
>
> Uma vantagem da escola de tempo integral é que ela tem a **possibilidade de trabalhar por projetos e contextualizar isso tanto para o currículo quanto para as atividades mais lúdicas, mais de cultura, de arte**. Só que isso é um processo. Nossos profissionais, nossos professores ainda têm um pé na escola tradicional, sobretudo os profissionais de área. Eu sou profissional de área. Eu fiz magistério e me formei em Geografia. Quem tem magistério e é profissional de área já tem dificuldade. Quem é só profissional de área tem uma dificuldade maior ainda de fazer essa **contextualização,** essa **interdisciplinaridade**, às vezes até uma **transdisciplinaridade**. (Diretor do Depe)

X é uma característica positiva do tempo integral

- Acolher a criança que é maltratada em casa
- Proporcionar tranquilidade aos pais
- Atender a comunidade que precisa trabalhar e não tem com quem deixar os filhos
- Proteger as crianças contra a violência doméstica
- Oportunizar ao aluno o acesso a conhecimentos diversificados
- Proporcionar à escola o acesso a grande quantidade de materiais didático-pedagógicos
- Proporcionar vivências/atividades diferentes às crianças
- Trabalhar com projetos de maneira inter- e até transdisciplinar

X é uma característica negativa do tempo integral

- Pouca participação da família
- Grande quantidade de alunos por sala
- Estrutura inadequada

- Número insuficiente de profissionais
- Rotina tumultuada e cansativa
- Falta de servidores
- Sobrecarga de programas e projetos
- Atendimento a alunos totalmente desassistidos pela família

Os termos incluídos de ambos os domínios culturais já foram, em sua maioria, abordados anteriormente. Restringirei a análise, portanto, ao princípio cognitivo comum aos domínios apresentados: "os pais se sentem tão tranquilos que somem da escola". Não há, pois, participação constante e efetiva da família na vida escolar de seus filhos. Os discursos das participantes expressam a imagem que estas fazem das famílias dos alunos: estão cada vez mais delegando a responsabilidade do cuidado e da educação de sua prole para as escolas.

Com relação ao *cuidado*, abordado na seção anterior, a ampliação do tempo demanda que as necessidades "ordinárias da vida" sejam atendidas no período em que as crianças estiverem na escola (das 7 às 16:30, nove horas e trinta minutos por dia). Assim, alimentação, banho, escovação dos dentes, noções de organização do espaço coletivo e individual etc. precisam fazer parte da rotina e da vivência desses educandos. O esperado é que esse aprendizado continue sendo proporcionado em casa, apesar do pouco tempo que essas crianças passam com a família, principalmente durante a semana. Elas trazem para a escola os valores ensinados em casa e, por sua vez, levam para casa o que aprendem na escola. Cabe, pois, aos professores aproveitar as experiências dos alunos para desenvolver outras habilidades, ampliando seu conhecimento; cabe aos pais ou responsáveis enfatizar o aprendizado que as crianças recebem na escola. A comunicação entre família e escola, numa relação de parceria amistosa, é fundamental para um processo de ensino e aprendizagem bem-sucedido. Entretanto, para as participantes deste estudo, as famílias têm se eximido de contribuir com a educação escolar e por vezes até com o *cuidado* de seus filhos.

A contemporaneidade trouxe uma mudança de paradigma em várias esferas sociais. A sociedade mudou também porque a família, seu alicerce, vem se reconfigurando. O modelo patriarcal está perdendo espaço para a diversidade. Contudo, independentemente do padrão familiar ao qual se pertença, a família deve ser "o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e proteção integral dos filhos" (SOARES, 2000). Entretanto, muitas famílias não têm condições de oferecer o mínimo de proteção nem de sobrevivência. Daí a intervenção do Estado através dos programas sociais. Tais programas são uma medida paliativa que mascaram problemas antigos da nação brasileira: corrupção, má distribuição de renda,

desemprego etc. Apesar disso, a educação das crianças e dos adolescentes começa na família, continua na escola e deve ser constantemente enfatizada pela família, pois, de acordo com Parolin (2007), família e escola precisam ser educadoras. Segundo Chalita (2001), a família tem o papel decisivo na educação informal das crianças, na construção de laços afetivos, na transmissão dos valores culturais que as norteiam. A escola, por sua vez, encarrega-se da educação formal, da socialização e dos valores éticos e morais para a vida em sociedade. Na prática, entretanto, esses papéis não estão bem definidos. Isso pôde ser constatado nas comunidades discursivas focalizadas neste estudo. A imagem discursiva que a pedagoga da Escola 1 faz da maioria dos pais e responsáveis dos alunos é bastante negativa: no período em que as crianças ficam na escola, esta deve "dar conta", resolver todos os problemas que as envolve, além de não incomodar os pais ou responsáveis. A diretora da Escola 2 também enfatiza a "falta de responsabilidade" dos pais para com as crianças (*cuidado*) e o descompromisso com sua educação formal.

No Capítulo 4 descrevi as comunidades discursivas que são foco deste estudo. Considero pertinente retomar a reunião de pais e mestres ocorrida no dia 8 de fevereiro de 2014 na Escola 2. Apenas os pais de 24 dos 210 alunos matriculados na instituição compareceram à reunião. Em uma primeira leitura dessa cena cultural, o número de pais presentes pode até não significar muito, visto que percalços e imprevistos que impeçam o comparecimento podem acontecer. Contudo, a pauta da diretora diz muito sobre o *status* do compromisso desses pais com a vida escolar de seus filhos. Didaticamente, a gestora lembra aos pais presentes os *cuidados* (saúde, higiene etc.) que estes devem ter com as crianças. Tal atitude apenas corrobora o discurso de que há muitos casos "de alunos totalmente desassistidos da família". A diretora também chama os pais à responsabilidade com relação aos valores que estes devem passar para seus filhos, noções de boas maneiras e boa convivência social, respeito ao patrimônio público e individual, respeito ao próximo, prevenção à violência e às situações de risco. Segue a lista de lembretes que foi explicitada item por item, com riqueza de detalhes e exemplos concretos retirados da experiência da comunidade escolar.

> a. Não enviar refrigerante nem Skinny para a escola, que tem horta e prioriza a alimentação saudável.
> b. Cortar as unhas das crianças; dar banho nas crianças antes de virem para a escola; não enviá-las com roupas sujas; enviar absorventes nas mochilas das meninas e explicar como se usa; enfim, mais cuidado com a higiene.

c. Respeitar professores e funcionários. A diretora cita a lei que proíbe desacato de funcionário público. Pede para que os pais não cometam atos de violência contra professores e funcionários, pois os alunos só respeitarão os professores se os pais o fizerem.
d. Os pais devem ressarcir os prejuízos materiais causados pelos alunos, seja contra o patrimônio da escola, seja contra o patrimônio de professores e funcionários.
e. Não permitir que os alunos venham para a escola portando aparelhos eletrônicos. Vigiar o acesso dos filhos à internet e redes sociais.
f. Não proceder a brigas conjugais na presença dos filhos. Evitar o uso de palavrões na frente das crianças. Incentivar o uso de palavras como "por favor", "obrigada", "com licença".
g. Ensinar valores, educar melhor as crianças.
h. Não permitir que os filhos assistam a programas inadequados à sua faixa etária.
i. Atentar para as companhias dos filhos. Vigiá-los e conversar muito com eles sobre os malefícios das drogas.
j. Evitar que os filhos ouçam músicas que incitem a violência, pois o bairro já é muito violento.

Apesar do pequeno número de pais e responsáveis presentes à reunião, a gestora tenta promover um processo educativo desses indivíduos para que isso se reverta em melhor qualidade de vida e de educação para os alunos da escola. A iniciativa de contribuir positivamente para a educação dos pais e, consequentemente, dos educandos é louvável e necessária nesse contexto. Segundo a gestora, os tópicos supracitados são insistentemente repetidos em todas as reuniões, haja vista o rodízio de pais. A lentidão com que algum resultado efetivo surja preocupa a diretora. Pela pauta abordada, é possível perceber que algo não vai bem com as famílias que compõem essa comunidade. Soares (2000) enfatiza que a sociedade contemporânea funciona segundo o viés da economia capitalista e da globalização, caracterizadas pelo culto à superficialidade, ao consumo e à subjetividade. Tais propriedades da modernidade influenciam e podem até se sobrepor aos valores familiares, à formação do caráter, aos princípios éticos. Tal realidade irrevogável e as dificuldades econômicas que assolam o mundo moderno não isentam a responsabilidade da família de formar o caráter e educar para os desafios da vida (CHALITA, 2001), de perpetuar os princípios da vivência e convivência em sociedade, ou seja, o respeito a si mesmo e ao outro.

A participação dos pais na vida escolar dos filhos é, segundo Soares (2000), de suma importância para o desenvolvimento educacional e afetivo das crianças. Auxiliar nas tarefas propostas pela escola, incentivar a leitura e participar dos eventos promovidos pela instituição são algumas atitudes que fazem diferença no processo de ensino e aprendizagem dos

educandos. Ademais, mostrar-se interessado por tudo o que o filho realiza na escola auxilia na elevação da sua autoestima, contribuindo positivamente para uma aprendizagem mais significativa. De acordo com Parolin (2007, p. 36), "a qualidade do relacionamento que a família e a escola construírem será determinante para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e para o seu bem viver em ambas as instituições".

O dever dos pais e da escola com o processo educativo dos educandos não é ignorado pela legislação brasileira. A LDB (BRASIL, 1996), por exemplo, em seu artigo 12, aborda o dever da escola de criar uma articulação com a família, ressaltando a responsabilidade das duas instituições pelo desenvolvimento educacional da criança.

> **ART. 12.** Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
> [...]
> VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
> VII- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

A educação (em tempo) integral prima pela defesa da democracia e pelo exercício da cidadania. Numa escola onde esses princípios realmente norteiam a proposta pedagógica, a participação da família é condição *sine qua non* para a promoção e efetivação plena (e *integral*) do processo educativo. Como destaca Gadotti (1993, p. 17):

> A gestão democrática da escola implica que as comunidades, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

A família deve se envolver com e na ação pedagógica da escola, a fim de participar e contribuir com o processo de aprendizagem dos educandos. A parceria entre família e escola é preponderante para o sucesso desse processo, mas é preciso concretizar essa parceria de maneira mais eficiente. Paro (1993, p. 68) salienta: "parece haver uma incapacidade de compreensão, por parte dos pais, daquilo que é transmitido pela escola; por outro lado, há uma falta de habilidade da escola para promover essa comunicação". O ideal, de acordo com Parolin (2007), é que a escola crie estratégias que possam atingir essa comunicação efetiva com os pais, como a praticada pela gestora da Escola 2. Por outro lado, a escola também não pode transferir sua responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem para a família.

Cada instituição deve desempenhar bem o seu papel, contando com o apoio e a parceria da outra. Sobre isso, Parolin (2013) assim se posiciona:

> Os pais atrapalham a escola quando não há clareza das fronteiras relacionais que se deve estabelecer e quando eles não podem usufruir de um processo de informação. O ideal é que a escola mostre para a família o que ela vai fazer de bom para o filho e oriente-a a respeito do que está faltando na educação da criança. Vale lembrar que a criança em casa é filho e na escola é aluno; papéis diferentes com pautas de desempenho diferentes. A escola também transfere muitas coisas para a família. Não raro uma professora chama os pais e comunica que seu filho não está aprendendo... Quando necessário, a escola tem que chamar os pais, explicar que o processo de educação não acontece pela pressão, explicar que a escola tem projetos pensados para provocar aprendizagens. Mas esta tarefa é da escola: recuperar a aprendizagem do aluno. Tarefa da família é garantir que ele vá à escola, faça seus temas de casa e estude.

Visualizar os papéis da família e da escola, bem como almejar uma relação de parceria com o intuito de contribuir para o crescimento integral dos filhos/alunos que compõem as comunidades familiar e escolar, parece, a princípio, uma tarefa simples. Entretanto, os depoimentos das participantes, bem como a pauta da reunião ocorrida em 2014, desfazem tal impressão. As famílias que compõem as comunidades escolares focadas neste estudo, em geral, não estão conseguindo oferecer instrução básica nem cuidados mínimos (higiene, uso das "palavras mágicas", princípios de respeito e boa convivência social) aos educandos. Urge a necessidade de trabalhar com esses pais a importância de tais ensinamentos. Se, por um lado, os pais não demonstram muito interesse pela vida escolar de seus filhos nem pela escola, por outro, também faltam estratégias por parte da escola para "atraí-los" para dentro da instituição. Compartilhar responsabilidades é o caminho mais profícuo para o sucesso, ou seja, para que a educação (em tempo) integral se efetive com qualidade. Para tanto, Parolin (2013) sugere que a escola não desista, mas insista em acolher e ensinar, além dos filhos, também os pais.

> Há escolas que fazem reuniões mensais com os pais, desenvolvendo temas gerais: limites, questões sobre o processo de ensino e aprendizagem, formação do leitor etc. Existem instituições que promovem encontros com os pais a cada três ou quatro meses. Depende muito da formatação e da necessidade da escola. Mas o ideal seria que as escolas tivessem uma rotina de acolher os pais para trabalhar temas vinculados à vivência do dia a dia de educar uma criança na sociedade.

Para a autora, a escola oscila entre dois polos: ou pensa que tem de resolver tudo sozinha, substituindo o papel de outras instâncias, ou argumenta que não pode fazer nada. Nenhuma das duas posturas contribui para o desenvolvimento integral dos discentes. Daí a necessidade de a escola continuar insistindo no objetivo de melhorar sua relação com a família. A escola pode até tentar, mas não consegue nem tem o poder de fazer tudo sozinha, de substituir todas as instituições. Apesar de o tempo integral proporcionar, de certa forma, a ampliação das funções atribuídas à escola, a participação de outros setores e instituições, dentro ou fora do espaço escolar, é primordial para atender às demandas da sociedade contemporânea sob a perspectiva da educação integral.

Retomando Guará (2009), a aprendizagem ocorre em diversos campos que se complementam, pois na vida cotidiana a educação acontece de maneira formal, informal e não formal. O espaço escolar prima pela formalidade e sistematização da rotina, dos conhecimentos e dos procedimentos a ser utilizados para viabilizar a aprendizagem. A educação informal está voltada para a *integralidade do sujeito*, priorizando a construção de sua *base cultural*, associando-se às situações cotidianas que se dão no *âmbito familiar* e às relações marcadas por *vínculos de afeto e pertencimento*. A família, portanto, é protagonista da educação informal. Assim, educação formal e informal complementam-se e preparam o alunado para estar receptivo, reflexivo, disposto e pronto a tirar o melhor proveito das experiências promovidas pelo espaço não formal.[59]

5.6 Educação integral em tempo integral no município de Goiânia: a cena cultural ampla

Nesta seção, pretendo tecer um panorama geral acerca da cena cultural envolvendo as unidades de ensino focadas neste estudo e a SME, por meio da análise da prática social protagonizada pelos sujeitos representantes das instituições supracitadas. O objetivo, pois, é explorar a dimensão cultural dessa prática social, ou seja, os significados culturais (produzidos e carregados pela língua através do discurso: *languacultures*) que os sujeitos

[59] A educação não formal refere-se ao conhecimento adquirido através da participação em atividades comunitárias no próprio bairro, ao que se aprende via televisão e outros meios de comunicação, aos contatos interculturais, às experiências e vivências nos diferentes espaços oferecidos pelas cidades, pelos países, pelo planeta.

participantes deste estudo atribuem à educação integral em tempo integral e contrastá-los com o discurso (e interdiscursos) dos documentos oficiais apresentados no decorrer do trabalho.

De acordo com Hall (1997), toda prática social tem uma dimensão cultural, pois são os significados culturais nela expressos que a ratificam e dão sentido à sua existência. Todos os sujeitos que participam de qualquer encontro discursivo podem estar conscientes ou inconscientes das relações de poder estabelecidas entre eles, bem como dos papéis sociais que desempenham em determinada prática social. Fairclough (2001) entende prática social como uma forma estabilizada de atividade social. Cada prática, portanto, é uma articulação de elementos sociais diversos dentro de uma configuração relativamente estável. O autor sugere que cada prática social inclui os seguintes elementos: atividades; sujeitos e suas relações sociais; instrumentos; objetos; tempo e lugar; formas de consciência; valores; discurso.

Adaptando-se, pois, o modelo analítico de Fairclough (2001), pautado nos elementos supracitados, discutirei a **atividade** implantação do tempo integral, os **sujeitos** participantes dessa atividade, bem como suas **relações sociais**, os **significados culturais** (valores), expressos pelos **discursos** acerca da educação (em tempo) integral e os interdiscursos presentes nos enunciados proferidos. Assim, considerando essa cena cultural ampla – MEC, SME, instituições de ensino e tudo o que envolve essa relação –, procurei compreender a **posição de cada sujeito**, a sobreposição entre as identidades individual e coletiva desses sujeitos e os **implícitos ideológicos** contidos nos discursos por eles veiculados.

A prática social envolvendo as unidades de ensino e o órgão regulador municipal consiste de uma teia de imagens e significados culturais à qual temos acesso via discursos dos representantes de cada instituição. A implantação do tempo integral, como **atividade** que engatilhou sua existência no município de Goiânia, também trouxe inquietação e, principalmente, conflito na relação envolvendo os **sujeitos** participantes e atuantes desse processo.

> […] para a concretização da Educação integral de Tempo Integral, com foco na qualidade da aprendizagem, é fundamental a intervenção do Poder Público na orquestração das ações de diferentes áreas sociais em que cabe, ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços sócio-educativos. (BRASIL, 2009a, p. 43).

Para tanto, o documento apresenta o princípio da "governança" como condição medular para a concretização da proposta de educação integral defendida pelo Estado. A

governança "envolve a capacidade de coordenação do Estado (em suas instâncias federais, estaduais e municipais) entre as distintas políticas e os diferentes interesses em jogo, capacidade de comando e de direção do Estado e capacidade de implementação" (BRASIL, 2009a, p. 43).

Ao entrarmos em contato com os depoimentos dos participantes, foi possível perceber quão despreparado e destituído do princípio da governança o poder municipal estava à época da implantação do modelo integral. A ausência de planejamento e coordenação, direcionamento e análise dos "interesses em jogo" marcou todo o processo. Aparentemente, apenas o interesse da administração municipal (transformar em tempo integral para não fechar as unidades de ensino) foi observado, sem atentar para os interesses dos alunos, que mereciam uma rotina organizada e profícua, ou dos professores e funcionários das instituições, responsáveis pela efetivação do intento. O despreparo e a insatisfação dos envolvidos diretamente no processo geraram as imagens da imposição, do poder unilateral e do desrespeito para com os profissionais. Imagens que não chegaram até a SME, mesmo porque, como foi demonstrado, o canal de comunicação está um tanto obstruído. Segundo as integrantes das escolas, as dúvidas e angústias foram devidamente informadas ao órgão regulador, mas não houve resposta. Além da governança, faltou comunicação. O valor de verdade aqui é diferente para as diferentes culturas analisadas: as escolas não conseguem dialogar com a SME; esta, por sua vez, na pessoa de seu representante, defende o diálogo que será promovido *a partir* das reuniões com o fito de redigir um documento norteador da educação (integral) em tempo integral no município de Goiânia.

Outra imagem negativa que os profissionais das escolas têm da SME diz respeito à falta de compromisso com a qualidade de ensino. A experiência com a implantação do tempo integral fortaleceu essa imagem, bem como a expansão das funções da escola. A *desinFormação*[60] dos profissionais sobre a educação integral em tempo integral fez com que eles atribuíssem a implantação dessa perspectiva educacional a uma manobra eleitoreira, ou seja, para "agradar os pais". Como já foi discutido nas seções anteriores, a política de educação integral (em tempo integral) defendida pelos documentos oficiais e colocada em prática através de programas sociais (como o Bolsa Família) é a da assistência social ampla ao educando. E isso, impreterivelmente, significa expandir os horizontes da escola, tanto em suas funções ordinárias como na integração entre esta e outros setores, principalmente os de

[60] Refiro-me à desinformação e à precária formação (inicial e continuada) dos profissionais acerca da perspectiva educacional em foco.

responsabilidade da gestão pública. Com a devida formação, os profissionais envolvidos no processo compreenderiam o princípio da *integralidade*, pilar da educação integral em tempo integral. Isso porque, independentemente de agradar ou não aos pais, a escola tem a função de oferecer cuidado e educação integrais. O *cuidado*, como mencionado, abrange desde as necessidades básicas até a proteção social. Talvez se os envolvidos tivessem ciência de tais conhecimentos, a compreensão de todo o processo e, consequentemente, a experiência da implantação teriam sido menos conturbadas.

> Ao considerar os contextos de vulnerabilidade e risco social, é preciso reconhecer que a educação constitui-se em importante recurso para o rompimento com os ciclos de pobreza, e este é o desafio convergente e o compromisso das principais políticas sociais do Brasil na atualidade. Vale destacar que já são observadas, no país, iniciativas de articulação entre as políticas públicas de diferentes áreas sociais. A Assistência Social e a Educação, por exemplo, têm a frequência à escola como critério para a permanência no Programa Bolsa Família [...]. Promover essa aproximação entre as diversas arenas da vida cotidiana significa, por sua vez, articular diversos setores das políticas públicas, fazendo uso dos diversos equipamentos sociais. Nesse sentido, o Projeto de Educação Integral, ora proposto, dá concretude ao princípio da transversalidade das políticas públicas, que deveria estar incorporado às concepções curriculares da Educação Básica. É necessário promover maior articulação entre as atividades desenvolvidas no campo da educação formal, pelos estabelecimentos de ensino e órgãos de gestão – e os demais setores – saúde, cultura, esporte, lazer, justiça, assistência social, entre outros. (BRASIL, 2009a, p. 45).

Contudo, se por um lado compreender o caráter integral e a ampliação das funções exercidas pela escola é fundamental, por outro, é preciso oferecer condições para que tais funções sejam devidamente desempenhadas. Isso demanda investimento, contratação de mais profissionais, diálogo entre quem tem o poder instituído e quem executa as ordens. O diálogo também deve acontecer entre as instâncias federal, estadual e municipal com o fito de reconhecer dissensos e construir consensos para que os princípios que regem a educação integral em tempo integral sejam alcançados e efetivados, salvaguardando, evidentemente, as especificidades culturais de cada região e, principalmente, de cada comunidade escolar. O princípio da governança e a vontade política para investir mais recursos necessários à ampliação e ao fortalecimento das escolas de tempo integral sob a perspectiva da educação integral nos quatro cantos do país compõem a ação indutora do Estado, imprescindível para superar a dicotomia entre quantidade (de alunos matriculados) e qualidade (de ensino). Tal

ação visa a promover o acesso, a permanência e o sucesso das crianças, adolescentes e jovens nas escolas, pois, reiterando Anísio Teixeira, "educação não é privilégio".

> A insubstituível ação indutora do Governo Federal, no entanto, é coadjuvante, pois a oferta dos serviços educacionais para o atendimento dos direitos sociais é parte da tarefa mais ampla de construção de um Sistema Nacional Articulado, responsável por institucionalizar o esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, por meio da gestão democrática e participativa. A ação integrada das esferas de governo e dos entes federados é a tarefa imediata para a ampliação das escolas e da jornada escolar, de modo a viabilizar a proposição progressiva para uma Educação Integral de Tempo Integral, como prevê a LDB. Para possibilitar, efetivamente, políticas de educação pública de qualidade, o MEC induziu ações no marco sistêmico de PDE para apoiar transformações na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e espaços escolares, na formação de professores, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar […]. (BRASIL, 2009a, p. 45).

Os discursos das esferas políticas de gestão pública apresentam o implícito ideológico de que a educação da população ocupa um lugar de destaque nos governos, mas na prática isso não se concretiza. Ideologicamente, a intersetorialidade visa a diminuir a responsabilidade do setor público com as políticas sociais. Os documentos oficiais são muito bem escritos e produzidos, mas a distribuição (o diálogo acerca do que foi produzido) e o consumo (as interpretações e as consequentes ações) não condizem com o que é, *a priori*, neles postulado. Segundo Fairclough (2001), os textos podem apresentar diferentes resultados tanto no ambiente discursivo quanto extradiscursivo. Há, portanto, certa discrepância entre o discurso veiculado pelos documentos emitidos pelo MEC e o discurso do representante da SME e, extradiscursivamente, das ações da Secretaria.

Talvez com menos intensidade, o mesmo acontece com relação ao *Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral* (GOIÂNIA, 2009). O *Programa* aborda alguns dos fundamentos da educação (em tempo) integral, porém em nenhum momento cita, por exemplo, a formação docente como fator primordial para a efetivação dessa perspectiva educacional, ou apresenta sugestões e encaminhamentos que viabilizem o diálogo e a parceria entre a escola/comunidade e o órgão regulador com o intuito de resolver ou ao menos minimizar os problemas enfrentados pelos servidores e alunos dessas unidades de ensino. A ideologia, pois, se traduz nos significados gerados nas relações de poder como dimensão do exercício e da luta pelo poder (FAIRCLOUGH, 2001). O poder hegemônico do

órgão regulador é materializado por suas decisões unilaterais e pela pouca ou nenhuma participação dos agentes responsáveis por concretizar tais decisões.

Contudo, há o posicionamento discursivo das participantes membros das unidades escolares. Ao ocuparem o campo social da escola que funcionava em tempo parcial e, "de uma hora para outra", foi "transformada" em tempo integral, diretoras, coordenadoras e professoras propagam por meio do discurso os significados linguístico-culturais (*languaculture*), seus temores, valores e insatisfações, a partir da posição social que ocupam. Inseridas em um contexto sócio-histórico e cultural específico, posicionam-se a partir das condições de produção desse discurso, ou seja, o que é vivenciado adquire sentido no discurso proferido. O discurso, pois, materializa-se e passa a fazer sentido de acordo com a posição ideológica ocupada pelo sujeito que enuncia. O sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si mesma determinada pelo lugar que ele ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que ele constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo (PÊCHEUX, 1990).

Tanto o sujeito quanto o discurso são atravessados pelo inconsciente e pela ideologia. Como explica Fernandes (2005, p. 41), "a constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade (diferentes vozes que atravessam o discurso) decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade". Isso implica que o sujeito não ocupa uma posição central na formação do discurso; ele não é fonte do que diz e muito menos tem uma identidade fixa e estável. Portanto, o que define o sujeito é o lugar ideológico de onde ele fala. Dessa forma, o sujeito passa a ser concebido como aquele que desempenha diferentes papéis de acordo com as várias posições que ocupa no espaço interdiscursivo.

Inconscientemente ou não, o discurso das participantes reflete vozes outras, as quais compõem seu repertório discursivo dando a sensação ilusória de autonomia acerca do que é proferido. Algumas vozes atravessam o discurso das servidoras: a voz da educação tradicional, segundo a qual a função única e indiscutível da escola é ensinar o conteúdo formal; a voz da classe trabalhadora, que não tem acesso à formação; a voz de quem não é ouvido. Por outro lado, o discurso da SME transmite a ideia de que a instituição se preocupa com a qualidade do ensino e com a formação de seus servidores, sendo, portanto, solidário com os problemas enfrentados pelas escolas. Contudo, predomina a ação hegemônica do Estado, pautada nos princípios de governabilidade e de funcionamento da máquina pública municipal.

Diante de tais reflexões, procurei tecer um panorama amplo da cena cultural *implantação do tempo integral* porque tal acontecimento foi o desencadeador de diferentes conflitos entre as unidades de ensino e a SME. Para efetivar esse intento, adaptei o quadro proposto por Oliveira e Carvalho (2013) utilizando alguns dos elementos constituintes da prática social segundo Fairclough (2001).

ATIVIDADE	Implantação do tempo integral
SUJEITOS	MEC (documentos oficiais), SME, unidades de ensino (professores, coordenadores, diretores).
RELAÇÕES SOCIAIS	MEC produz documentos que legislam sobre a educação, mas o diálogo entre as esferas federal, estadual e municipal não acontece a contento, sendo a interpretação desses documentos falha, tendenciosa ou omissa. A escola (diretores, coordenadores, professores e demais funcionários) está à mercê das decisões da SME, que exerce seu poder institucional.
FORMAS DE CONSCIÊNCIA (posição do sujeito)	As participantes têm plena consciência da posição que ocupam e do poder exercido pela instituição para a qual trabalham. A instituição, por sua vez, defende sua hegemonia e autoridade como detentora do poder institucional.
VALORES (significados culturais)	Para os integrantes da escola: a SME não tem compromisso com a qualidade de ensino (ingerência no processo de implantação e funcionamento do tempo integral) nem respeita (dialoga, valoriza, viabiliza a formação) os profissionais que zelam por essa qualidade. Para a SME: os professores não foram formados para o tempo integral, "têm um pé na educação tradicional"; as escolas têm condições de atender ao tempo integral, caso contrário não seriam "transformadas"; ter uma escola de tempo integral funcionando precariamente é melhor que fechar uma escola de tempo parcial; não há disposição política para investir em melhorias na estrutura das escolas nem no plano de carreira dos profissionais; educação não foi prioridade na gestão passada, mas a gestão atual intenciona mudar isso.
DISCURSO (implícitos ideológicos)	O discurso veiculado pelo MEC de que a educação da população ocupa um lugar de destaque nos governos é reproduzido pela gestão pública municipal. As instituições de ensino não reproduzem tal discurso, até porque vivenciam uma realidade que o contradiz. Contudo, não consideram que têm poder para transformá-lo efetivamente.

A partir de tudo o que foi apresentado e discutido neste capítulo, é possível visualizar o conflito existente na relação entre as unidades de ensino focalizadas neste estudo e a SME.

Também entramos em contato com as diferentes visões acerca dos fundamentos e princípios que regem a educação (em tempo) integral. Os significados culturais identificados nos discursos dos participantes revelaram uma teia complexa de relações de poder e de imagens discursivas atribuídas aos sujeitos que compõem a prática social aqui analisada.

Ratifico a necessidade de um diálogo mais profícuo entre as esferas do poder público e, principalmente, uma abertura maior para que haja comunicação efetiva entre quem exerce o poder e quem executa as determinações impostas. Ademais, constatamos que o Estado tem o poder indutor, os meios, os recursos financeiros advindos da arrecadação pública, mas concretamente a educação não é considerada prioridade essencial na pauta das instâncias governamentais, seja em que esfera for. A existência de documentos que endossam uma mudança no paradigma educacional que atenda às demandas sociais da contemporaneidade não é suficiente para que a educação integral em tempo integral se efetive como política educacional em todo o território nacional. Há que se investir, e muito, para que essa realidade venha a dar frutos positivos para a sociedade no futuro. Penso que o pouco interesse em ampliar investimentos e atenção adequados à educação se deve ao fato de que o resultado, ou seja, o *lucro* advindo desta é, a princípio, *social* e não financeiro. Além disso, tal resultado só será alcançado em longo prazo, não imediatamente. Em uma sociedade cada vez mais globalizada, rápida, impaciente e que prioriza o ter ao ser, esse benefício social não atende o desejo imediato da nação por mudanças nem, por isso mesmo, as demandas eleitoreiras imediatas.

Finalizo minhas reflexões acerca da educação integral em tempo integral no município de Goiânia reverenciando a figura do educador, seja na pessoa do professor, do diretor, da merendeira, da coordenadora. Enfim, os responsáveis pela educação formal, pelas atividades ordinárias do cotidiano, pela segurança, pela alimentação, pela limpeza, pelas atividades diversificadas, pelo cuidado, por tudo o que constitui o que chamamos de educação integral em tempo integral:

> Educar implica importar-se com o outro numa dimensão de quem cultiva uma planta muito rara que necessita de atenção e cuidado.
> É transformar o cansaço em uma aventura maravilhosa de ensinar e aprender
> É apontar caminhos e contribuir para a evolução dos passos de seus aprendizes.[61]

[61] Texto adaptado de um poema de autoria desconhecida publicado no *site* do CME de Goiânia em comemoração ao Dia do Professor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

> O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito.
>
> *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*

> Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.
>
> Paulo Freire

Esta pesquisa intentou acessar os significados culturais – carregados e propagados pela língua (*languacultures*) através dos discursos dos participantes e dos documentos oficiais apresentados – atribuídos à educação (em tempo) integral no município de Goiânia. Para tanto, algumas perguntas serviram de fio condutor do processo:

1. Em que medida a perspectiva da educação integral norteia a proposta do tempo integral na RME de Goiânia?
2. Como a RME recebe, ou, usando o termo adotado por Fairclough (2001), *consome* o discurso contido nos documentos oficiais do MEC? Qual a influência desse discurso na produção e distribuição do documento que rege a implantação e o funcionamento das escolas de tempo integral no município de Goiânia?
3. Até que ponto as deliberações legais são de conhecimento e fazem parte da vida de quem deveria colocá-las em prática?
4. Quais os significados culturais expressos nas *languacultures* dos participantes, através de seus discursos, acerca da implantação e do funcionamento do tempo integral (na perspectiva da educação integral) nas instituições de ensino focalizadas?
5. Quais os significados culturais expressos pelo discurso do representante da SME a respeito da educação integral em tempo integral e suas implicações educacionais e sociais, bem como o impacto dessa perspectiva de organização escolar na administração da gestão pública municipal (nível macro)?

A análise e discussão dos dados gerados, através das entrevistas semiestruturadas, proporcionaram algumas respostas para as perguntas de pesquisa. Primeiramente, foi possível observar que a relação entre educação integral, tempo integral e qualidade de ensino é bem tênue. Não há uma clareza por parte das participantes que integram a comunidade escolar acerca dos princípios que regem tal perspectiva educacional, nem um interesse efetivo do órgão regulador de facilitar o acesso a esse conhecimento. A formação precária impede que o tempo integral viabilize e concretize os princípios norteadores da educação integral, os quais são essenciais para que a premissa da qualidade sob essa perspectiva de ensino seja uma realidade. Assim, foi possível concluir que o Depe, na pessoa de seu representante, domina bem os fundamentos da educação integral em tempo integral; ele é, pois, um defensor dessa perspectiva educacional. Contudo, tal conhecimento não é devidamente compartilhado e, portanto, não rege, em sua totalidade, o Projeto Político-Pedagógico das unidades de ensino focalizadas neste estudo.

Ademais, há uma incongruência entre a *distribuição* (diálogo) do discurso veiculado pelo MEC e o *consumo* (interpretação) por parte da SME. O discurso federal é parcialmente reproduzido, pois há adequações culturais, institucionais e financeiras, o que impede a concretização da proposta de educação (em tempo) integral, como explicitada nos documentos que compõem a série do Programa Mais Educação. A implantação e o funcionamento das escolas de tempo integral em Goiânia não foram pautados em diretrizes condutoras de todo o processo. O único documento regulador do tempo integral no município não é do conhecimento de todos que atuam nas instituições de ensino "transformadas". As demais deliberações legais (documentos veiculados pelo MEC) também não fazem parte efetiva da vida de quem atua no tempo integral.

Diferentes significados culturais foram atribuídos à educação integral em tempo integral, segundo as condições de produção do discurso expresso nas *languacultures* dos participantes. As servidoras que integram as unidades de ensino apresentam uma ideia bastante negativa acerca do *cuidado*, uma das funções estendidas à escola como consequência da ampliação do tempo. As depoentes também consideram o tempo integral uma manobra eleitoreira para agradar aos pais dos alunos; a escola de tempo integral como um tipo de "internato" para a reabilitação de menores infratores; a estrutura física como essencial na efetivação da educação integral. Em contrapartida, as participantes acreditam que as atividades diversificadas (oficinas) contribuem para o desenvolvimento integral dos

educandos, pois estes têm acesso a conhecimentos e experiências outras, difíceis de serem vivenciadas fora da escola de tempo integral. Ademais, boas notas nas avaliações nacionais reforçam a qualidade do ensino atribuída à escola de tempo integral, exatamente pela diversidade de atividades e conhecimentos vinculados a esse modelo de educação.

Já o chefe do Depe, apesar de apresentar clareza acerca dos princípios que regem a educação (em tempo) integral, discursa a partir do lugar institucional que representa. Com isso, assume as dificuldades financeiras da gestão municipal para promover reformas estruturais nas unidades de ensino e para investir na qualificação e no plano de carreira dos profissionais da Educação, bem como concorda que a implantação do tempo integral na RME foi concretizada sem o devido planejamento, sem a devida preparação estrutural e humana. Apesar de reconhecer os entraves que dificultam o funcionamento pleno das escolas de tempo integral, o diretor do Depe mostra-se disposto a propor encaminhamentos e a se empenhar para que tais entraves deixem de existir. Contudo, tudo isso não depende apenas do responsável por um departamento. Depende de grande vontade política e investimento, ou seja, da ação indutora do Estado, aqui representada pela gestão pública municipal.

Diante do exposto, e como professora atuante nesse contexto, ouso sugerir alguns encaminhamentos no sentido de contribuir, de alguma forma, para que a realidade do tempo integral seja mais significativa e profícua para aqueles que a vivenciam. Ratificando as contribuições dadas pelos participantes deste estudo, penso ser imperativa uma ação mais indutora do Estado, pautada no princípio da governança, com todas as suas implicações. Elenco algumas sugestões que considero de extrema relevância:

1. Investir no humano, viabilizar a formação dos profissionais e incentivar a busca individual por formação através de um plano de carreira que valorize o profissional em constante atualização de conhecimento.
2. Buscar apoio na comunidade escolar através do diálogo, partilhar problemas e ouvir sugestões. A gestão participativa pode ampliar o comprometimento de todos com a causa maior: educação de qualidade. Quando nos sentimos parte de algo, cuidamos, valorizamos. O comprometimento é maior. O diálogo entre as unidades de ensino e o órgão regulador deve ser expandido.
3. Envolver a família na educação dos filhos, dentro e fora da escola. Experiências bem-sucedidas merecem ser replicadas. A Secretaria de Educação de Teresina, no Piauí, por exemplo, criou uma equipe multidisciplinar em seu Departamento

Pedagógico. Composta por pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, em parceria com o Conselho Tutelar e com o Ministério Público, essa equipe oferece suporte às escolas no trabalho com questões que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Resumidamente, funciona assim: ao se detectarem na escola dificuldades de aprendizagem, socialização, comportamento etc., uma equipe de assistentes sociais visita a família do educando a fim de trazê-la para a escola. Essa parceria pode detectar questões não pedagógicas (violência doméstica, drogas etc.) que influenciam o desenvolvimento pedagógico e humano dos alunos. Uma vez detectado o problema, ações são planejadas com o fito de solucioná-lo. Caso os multiprofissionais envolvidos não tenham êxito, o Conselho Tutelar, o Ministério Público, bem como outras instituições públicas e privadas (intersetorialidade), são acionadas. Para tanto, é preciso haver um esforço conjunto, interdisciplinar e intercultural. Tais ações constituem uma das nuanças fundamentais da educação integral, como foi discutido no decorrer deste trabalho.

4. Incluir no Projeto Político-Pedagógico da escola um cronograma de formação para os pais, de acordo com a realidade cultural de cada comunidade. Mesmo que o alcance seja restrito, há a possibilidade de se colher bons frutos no futuro. Tratar de assuntos que fazem parte da vivência das famílias torna o aprendizado mais significativo (o cuidado com os filhos, valores, questões de aprendizagem etc.). A diretora da Escola 2 promoveu, de certa forma, um momento de formação para os poucos pais que compareceram à reunião. A constância e a perseverança em promover tal formação podem trazer bons resultados. Tudo depende da sensibilidade, do tato, na condução do processo. A SME, na condição de parceira da escola, pode contribuir com profissionais (psicólogos, assistentes sociais etc.) capazes de ratificar e ampliar o trabalho dentro e fora da escola.

Para que sejam efetivas, as sugestões apresentadas precisam contar com o esforço conjunto das várias instâncias responsáveis pela educação no país. Há que se estar disponível, empenhado e comprometido com a qualidade da educação. Nesse processo, todos são importantes e devem colaborar. A intersetorialidade, ou seja, a parceria começa, penso, entre a escola e a SME, atingindo a família e a sociedade como um todo. A educação integral é pautada no esforço de “todos pela Educação”. Esse *slogan*, comumente citado nas

propagandas veiculadas pelo Estado, não pode ser apenas um discurso retórico, vazio, um clichê. É preciso que nele haja valor de verdade.

Os princípios da educação (em tempo) integral objetivam formar o ser humano integralmente, em todas as suas nuanças. A proposta é bastante avançada e pretende formar os seres sociais do mundo contemporâneo, ainda marcado por desigualdades de toda ordem, intolerância e pouca disposição para o diálogo. Precisamos muito de uma educação mais integral, de seres conscientes de si, do outro e dos valores que regem o viver e o conviver no planeta. Entretanto, apenas discursar, propor uma educação integral sem se dispor a proporcionar os meios para que ela se efetive, a começar pelo lócus da escola, não garante uma mudança de paradigma social nem em longo prazo. Há que se ter um esforço conjunto para que o tempo integral cumpra o seu papel na materialização da educação integral. Mesmo que não seja possível pôr em prática todos os fundamentos dessa perspectiva educacional, é preciso adequar com qualidade e almejar, considerando as especificidades culturais de cada comunidade, uma educação mais próxima possível da integral.

A partir do que foi apresentado, podemos perceber que muito ainda falta para que o município de Goiânia se torne uma referência em termos de educação (em tempo) integral. As ações são isoladas, pouco discutidas, o que gera resultados insatisfatórios. Vale ressaltar que, de 22 escolas da RME atuando nesse modelo, apenas duas foram foco deste estudo. Obviamente, os significados culturais expressos nos discursos, os valores, as relações entre os sujeitos da prática social que envolve a implantação do tempo integral sob a perspectiva da educação integral não são representativos de todas as instituições de ensino transformadas para o tempo integral. Insisto que outros estudos devem ser realizados a fim de tecer um panorama que abarque o todo do tempo integral no município de Goiânia com o propósito de, quiçá, servir de subsídio para que mudanças e adequações ocorram e façam com que a educação integral praticada pela RME atinja um patamar de qualidade, de acordo com a realidade cultural desse contexto.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1970.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AZEVEDO, Fernando de et al. *A reconstrução educacional no Brasil*: ao povo e ao governo – manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

BORGES, Lívia F. F. *O currículo na escola de tempo integral*. Aparecida de Goiânia, 2012. Palestra proferida no Encontro Regional sobre Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral.

BRANCO, Veronica. A política de formação continuada de professores para a Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRANDÃO, Helena N. *Introdução à Análise do Discurso*. 7. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Mais Educação*: educação integral. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009a. (Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Rede de saberes Mais Educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral – caderno para professores e diretores de escolas. Brasília, DF, 2009b. (Mais Educação).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 64/2010, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, 2010a.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 jan. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. O PNE 2011-2020: metas e estratégias. Brasília, DF: Inep, 2010c. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010d. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CHALITA, Gabriel. *Educação*: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

ERICKSON, Frederick. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66, 1984.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, Merlin C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3rd edition. New York, NY: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.

FERNANDES, Cleudemar. *Análise do Discurso*: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FISCHER, Rosa Maria B. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano A. (Org.). *Estudos do Discurso*: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-151.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 4).

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME – N.° 072, de ___ de ____ de 1999. Fixa normas para o reconhecimento e renovação de reconhecimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental das instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino. Goiânia, 1999.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral*. Goiânia, 2009. Versão preliminar.

GOUVEIA, Maria Júlia A. Educação integral com a infância e a juventude. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, p. 77-85, 2006.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-49, dez. 2005.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HALL, Stuart. *Representation*: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ideb 2013 indica melhora no ensino fundamental. [2015?]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>. Acesso em: jun. 2015.

LACERDA, Maria do Pilar. Apresentação. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 17-18.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A cultura-mundo*: resposta a uma sociedade desorientada. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MAURÍCIO, Lúcia V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.

MAURÍCIO, Lúcia V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MÁXIMO, Lívia. Nova diretoria assume Conselho Municipal de Educação. *Portal Goiânia*, Goiânia, 24 fev. 2015. Disponível em: <http://www.goiania.go.gov.br/portal/pagina/?pagina=noticias&s=1&tt=not&cd=5975&fn=true>. Acesso em: jun. 2015.

MENDONÇA, Mercês P. C. *Curso Educação Integral e Integrada*. Goiânia: UFG: Funape: Ciar, 2010. v. 2.

MOLL, Jaqueline. Introdução. In: _____ (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012a. p. 27-30.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: _____ (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012b. p. 129-146.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2. p. 101-142.

OLIVEIRA, Luciano A. Van Dijk. In: _____ (Org.). *Estudos do Discurso*: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 311-336.

OLIVEIRA, Luciano A.; CARVALHO, Marco Antônio B. Fairclough. In: OLIVEIRA, Luciano A. (Org.). *Estudos do Discurso*: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 281-309.

PADILHA, Paulo Roberto. *Educar em todos os cantos*: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. Prefácio. In: GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 4).

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

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar*: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1993.

PAROLIN, Isabel C. H. *Pais e educadores*: quem tem tempo de educar? Porto Alegre: Mediação, 2007.

PAROLIN, Isabel C. H. Entrevista – Família e escola: parceiras na formação do sujeito aprendiz. *Jornal Mundo Jovem*, 2013. Disponível em: <http://www.mundojovem.com.br/entrevistas/edicao-435-familia-e-escola-parceiras-na-formacao-do-sujeito-aprendiz>. Acesso em: jun. 2015.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). Tradução de Bethania Mariani et al. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1990.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da Educação*: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

POSSENTI, Sírio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Linguística*: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3. p. 353-392.

RABELO, Marta K. O. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-127.

REES, Dilys K. *O deslocar de horizontes*: um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa. 2003. 196 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

REES, Dilys K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Signótica*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2008.

REES, Dilys K.; MELLO, Heloísa A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011.

RISAGER, Karen. *Language and culture*: global flows and local complexity. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

SAIBA MAIS – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Apresentação. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: jun. 2015.

SANTOS, Sonia S. B. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano A. (Org.). *Estudos do Discurso*: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 209-234.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Jamerson A. de A. da; SILVA, Katharine N. P. *Educação Integral no Brasil de hoje*. Curitiba: CRV, 2012.

SOARES, Jiane M. Família e escola: parceiras no processo educacional da criança. 2000. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/educacaoetecnologia/ARTIGO-FAMILIA-ESCOLA-.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

SPRADLEY, James P. *Participant observation*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1980.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1959.

TITTON, Maria Beatriz P.; PACHECO, Suzana M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Esferas de ação social e comunidades discursivas: conceitos superpostos, mas distintos. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua Portuguesa*: aspectos linguísticos, culturais e identitários. São Paulo: EDUC, 2012. p. 75-90.

VAN DIJK, Teun A. Contextual Knowledge Management in Discourse Production: a ACD perspective. In: WODAK, Ruth; CHILTON, Paul (Org.). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*. Amsterdam: Benjamins, 2005. p. 71-100.

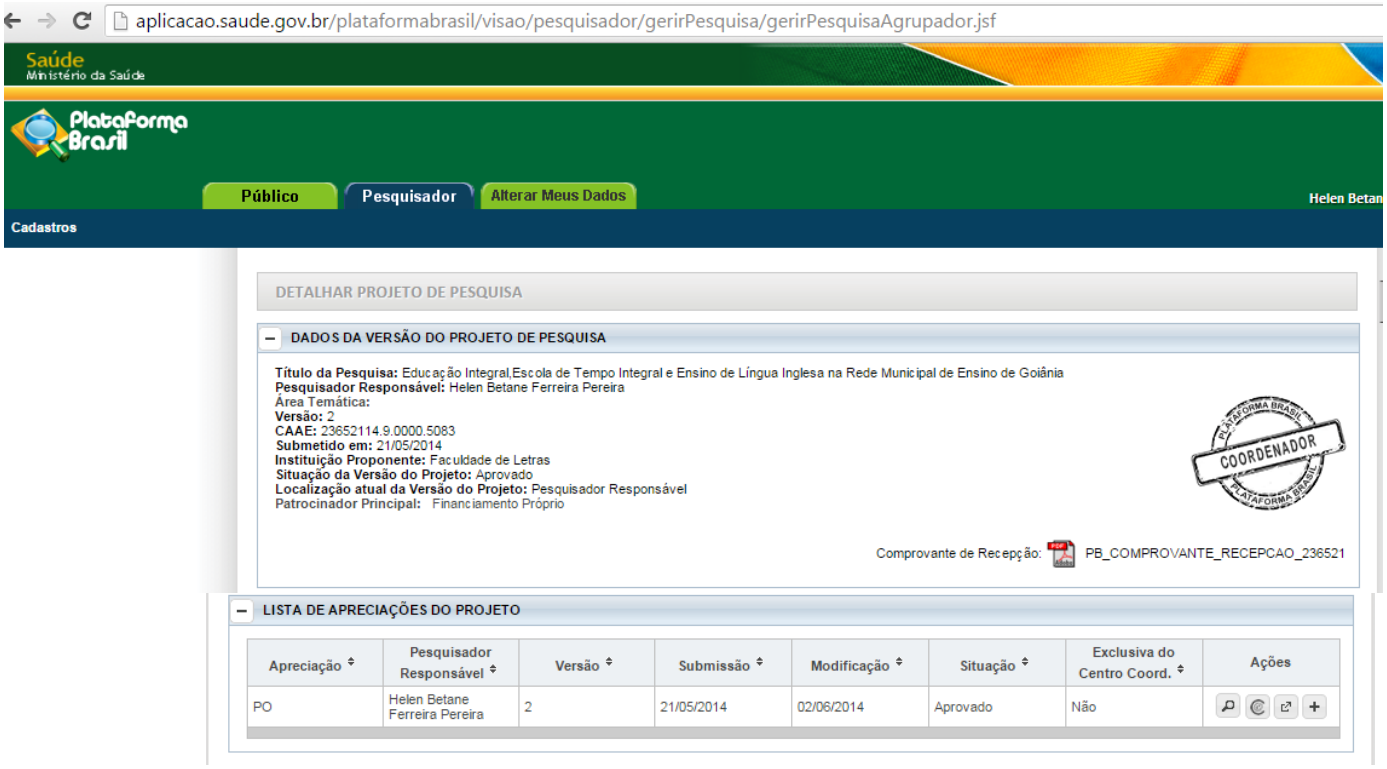
VAN DIJK, Teun A. Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Org.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, 2009. p. 62-86.

WATSON-GEGEO, Karen A. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. *Signótica*, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 515-539, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

ANEXO

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA – CEP / UFG



http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf