




---

PARA ALÉM DA HISTÓRIA EDUCACIONAL:  
UM ESTUDO SEMÂNTICO- ENUNCIATIVO DAS REESCRITURAS QUE  
DESIGNAM *EDUCAÇÃO INTEGRAL*<sup>1</sup>

\*\*\*

BEYOND EDUCATIONAL HISTORY:  
A SEMANTICAL-ENUNCIATIVE STUDY OF RE-SCRIPTS THAT  
DESIGNATE *INTEGRAL EDUCATION*

Janice Vindilino Roelis<sup>2</sup>  
janiceroelis.af@gmail.com

Recebimento do texto: 20/09/2017

Data de aceite: 10/20/2017

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo investigar os sentidos dados à *Educação Integral* na proposta do Ministério da Educação, via, Programa Mais Educação/MEC (2007), em outras palavras, analisar enunciativamente como *Educação Integral* se constitui, na cena enunciativa dos recortes extraídos dos cadernos que orientam a elaboração do projeto nas escolas. Para isso nos filiamos à Semântica do Acontecimento, teoria que considera que o sentido é produzido na enunciação, ou seja, o sentido deve ser tratado como discursivo e definido a partir do acontecimento enunciativo. Para desenvolver o texto dissertativo, resultado de nosso estudo, percorremos a história educacional brasileira para conhecer como *Educação Integral* foi e vem sendo desenvolvida ao longo do tempo. Destinamos um espaço ao referencial teórico que sustenta este estudo, ou seja, as especificidades da teoria Semântica do Acontecimento<sup>3</sup>, de Eduardo Guimarães (2002). Para chegar a esta teoria, consideramos importante fazer um percurso teórico, passando por Ducrot, Benveniste entre outros, como fio teórico para chegar às teorizações desenvolvidas por Guimarães, que considera o caráter social, histórico e político como elementos essenciais para concebermos a linguagem. Ao analisar os sentidos de *Educação Integral* na proposta do MEC, observamos seu funcionamento semântico-enunciativo e sua designação no acontecimento e como esta se relaciona na enunciação que integra, uma vez que, estando ela determinada por questões sócio-históricas seus sentidos se alteram, se mesclam ou são apagados e assim outros passam a significar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Integral; Espaço de Enunciação; Semântica do Acontecimento.

**ABSTRACT:** This work aims to investigate the meanings given to *Integral Education* in the proposal of the Ministry of Education, by way of, More Education Program /MEC (2007), in other words, analyze enunciatively how *Integral Education* constitutes, in the enunciative scene of the clippings extracted from the notebooks that guide the elaboration of the project in the schools. For this we are affiliated with the Event Semantics, which considers that meaning is produced in enunciation, that is, meaning must be treated as discursive and defined from the enunciative event. To develop the dissertation text, result of our study, we go through the Brazilian educational history to know how *Integral Education* has been and has been developed over time. We assign a space to the theoretical framework that supports this study, that is, the specificities of the Event Semantic Theory, of Eduardo Guimarães (2002). To arrive at this theory, we consider it important to take a theoretical course, passing through Ducrot, Benveniste among others, as a theoretical thread to reach the theories developed by Guimarães, which considers the social character, historical and political aspects as essential to conceive language. When analyzing the meanings of *Integral Education* in the MEC proposal, we observe its semantic-enunciative functioning and its designation in the event and how it relates in the enunciation that integrates, once, being determined by socio-historical questions its senses change, are merged or erased and so others come to mean.

**KEYWORDS:** *Integral Education*; Enunciation Space; Event Semantics.

---

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte de minha dissertação de mestrado, intitulada "Para além da história educacional: um estudo semântico- enunciativo das reescrituras que designam *Educação Integral* defendida em 19/05/2016. Agradeço aos professores Taisir Mahmudo Karim, Albano Dalla Pria e Carolina de Paula Machado, pela leitura, sugestões e banca.

<sup>2</sup> Professora da Rede Estadual de Mato Grosso. Mestre em Linguística pela UNEMAT, sob orientação do Prof. Dr. Taisir Mahmudo Karim. Prof. na Universidade Estadual de Mato Grosso - Campus de Cáceres – MT.

<sup>3</sup> A Semântica do Acontecimento está em Guimarães: 2002, 2007 e 2009 dentre outras publicações de Guimarães.



---

## Apresentação

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

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

De posse desses conceitos, faremos um estudo que nos permita observar o movimento semântico construído em torno do dizer de *Educação Integral*, na proposta formulada pelo Ministério da Educação, quando propõe instituir uma escola de *Educação Integral* e em tempo integral, de



---

modo a observar nos DSDs dessa expressão, como ela significa no acontecimento em que aparece.

A reabertura, em 2007, do debate pela *Educação Integral* causou grande movimentação no âmbito educacional, nos instrumentos midiáticos e se tornou “chavão” na campanha eleitoral de 2014, passando a funcionar enquanto promessa de governo. Assim esses acontecimentos nos despertaram a fazer uma investigação sobre quais os sentidos de *Educação Integral*. Ao buscarmos o tema *Educação Integral* na história da educação brasileira viemos a saber que esse significou também em outros dois importantes movimentos educacionais. Um se deu na primeira metade do século XX por um grupo de 26 intelectuais que constituiu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, sendo Anísio Teixeira, um de seus principais representantes e o segundo movimento aconteceu durante o governo de Leonel Brizola, tendo como defensor, o professor Darcy Ribeiro pelo projeto CIEPs<sup>4</sup> no Estado do Rio de Janeiro.

Na perspectiva desses movimentos, foi instituído, durante o Governo Lula, o programa Mais Educação, na perspectiva de revisar e reconfigurar o currículo da escola brasileira, por meio de ampliação da jornada escolar e;

“ [...] apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, e ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia de proteção social da assistência

---

<sup>4</sup> Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), instituídos nas duas experiências do governo Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994).



---

social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento”. (BRASIL, 2009b, p. 35).

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

A proposta do Ministério da Educação que utiliza o termo *Educação Integral* repetidas vezes é um acontecimento que para nós sinaliza um novo momento na enunciação dessa palavra no âmbito da escola brasileira e por assim ser nos interessam por traduzir-se em uma materialidade simbólica e histórica presente no funcionamento da língua quando ela é significada nos documentos citados.

Verificamos, então, que os sentidos advindos dos debates sobre *Educação Integral* se constituem por um discurso de justiça social e igualdade de oportunidades que tem origem nos movimentos de esquerda. Logo enunciar sobre reforma e implementação da educação em *Educação Integral* está condicionada a elementos históricos, políticos, sociais, econômicos e ideológicos e para entendê-los, exige-se compreender,





---

primeiramente, o conceito de enunciação e o fazemos pelos linguistas Emile Benveniste, Oswald Ducrot e Eduardo Guimarães.

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

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

Enunciação passa, então, a ser definida por Ducrot (1987, p.168) como um “acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado. A realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dada



---

existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois”. Logo, se em Benveniste, pelo ato individual de apropriação da língua, o locutor constrói a enunciação e é centro no âmbito dos sentidos, em Ducrot se estabelece uma oposição radical, pela teoria polifônica da enunciação, por ela há um processo de descentralização do sujeito e a noção de acontecimentos se aproxima ao evento da enunciação.

Temos então, entre essas duas teorias, contrapontos e aproximações, a noção de enunciação em Benveniste se difere em Ducrot. Tanto em um quanto no outro, o conceito de enunciação é tratado segundo as teorias, concedida cronologicamente, quer dizer, se dá no tempo presente. Essa condição fora reelaborada pela Semântica do Acontecimento, pelo semanticista Eduardo Guimarães (2002) que concebe o acontecimento do dizer como afetado pelo dizível (outros dizeres). “Não se trata de um sujeito psicológico, não se trata de um sujeito pragmático, por exemplo, mas trata-se de um sujeito que tem a capacidade de apropriar-se da língua e semantizar, e fazer significar. (GUIMARÃES, 2010, p. 47). Guimarães, conceitua a enunciação enquanto um acontecimento de linguagem que se dá pelo funcionamento da língua e estabelece que:

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

A temporalidade se constitui a partir de um passado e seus sentidos constituem o presente, projetando uma futuridade, ou seja: [...] “ela se





---

configura por um presente que abre em si uma latência de futuro (uma futuridade), sem a qual não há acontecimento de linguagem, sem a qual nada é significado, pois ela, (a latência de futuro) nada há aí de projeção, de interpretável”. (GUIMARÃES, 2002, p. 12).

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

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

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



---

e, muito menos em um depois no tempo, o que propicia esta temporalidade é uma condição particular que reserva ao acontecimento a diferença necessária para chegar aos sentidos que o enunciado produz em sua atualização.

## 2. Espaço e cenas de enunciação e agenciamento enunciativo

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

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

O locutor-x (locutor com minúscula) se inscreve enquanto lugar social que representa – locutor que se caracteriza sócio historicamente. Esta



---

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

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

### 3. Designação e reescritura

Guimarães (2002, p.9) faz uma distinção importante entre designação e palavras correlatas como nomeação, referência e denotação que, para o autor, são, muitas vezes, usadas como sinônimas. O processo de designação é mais que uma simples classificação ou nomeação, apresenta-se como um recorte do mundo, de forma a construir o sentido daquilo que é nomeado. Nesse sentido se faz necessária uma discussão sobre o





---

procedimento semântico da reescritura, que, segundo Guimarães (2002, p. 28), “faz com que algo do texto seja interpretado como diferente de si”. Logo reescrever para Guimarães (idem), não significa reescrever o mesmo, mas apontar a diferenciação de sentido entre uma determinada forma e a sua reescrituração. Há que se pensar então a natureza desse “algo novo” que se apresenta a partir da reescrituração. “Sendo assim, a reescrituração permitirá que se considere o enunciado não de forma isolada, ou mesmo pela soma de elementos de um processo, mas sim enquanto lugar de observação produtivo da palavra em relação ao texto, construindo textualidade”. (SUMAN, 2013, p. 62).

Importante registrar que:

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

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

#### **4. Domínio semântico de determinação (dsd)**

Para falarmos de significação é preciso mostrar as relações que se dão entre ela e o que acontece a respeito disso, Guimarães (2007, p.77) vai dizer que “tanto a significação, quanto a sua relação com o ‘que acontece’





---

são construídas linguisticamente”, para isso trazemos outro importante mecanismo de análise, o Domínio Semântico de Determinação (DSD) que passaremos a descrever.

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

## 5. Os sentidos de *educação integral*

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



---

interpretação supera a língua enquanto estrutura e que os sentidos não são fixos.

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

Temos interesse em ver a relação que *Educação Integral* estabelece com aquilo do que fala e a partir daí verificar como funciona, ao produzir determinados sentidos, contradições, apagamentos e as significações construídas que levam a sua designação. Conforme Machado (2011, p. 111), “[...] analisar a designação é trabalhar no campo da possibilidade de sentido, da deriva dos sentidos, da sua desestabilização que ocorre por conta do litígio entre os sentidos”. Esse processo se traduz na disputa pelo lugar “estabilizado” do dizer e de significar. Sem deixar de levar em conta o lugar do qual o Locutor enuncia, considerando dentre as figuras enunciativas, os lugares sociais de dizer que envolvem falantes e línguas.

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

## 6. Análise

Ao analisar os sentidos de *Educação Integral*, na proposta do Programa Mais Educação, nos chamou atenção a apresentação gráfica



---

trazida pela trilogia (cadernos) Série Mais Educação que orienta a construção dos projetos escolares. Os cadernos trazem em suas capas, imagens que não poderiam ser desprezadas, pois muito significam junto às formas linguísticas, ou seja, uma junção de linguagem verbal e não-verbal que se articula na produção dos sentidos. Tão logo inferimos que era imprescindível tomá-las em nossa investigação, tendo como base o que afirma Orlandi (1999, p. 30), “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade [...]”, os sentidos resultam da relação simbólico e exterioridade, que ocorre, também, com a materialidade não-verbal. Sendo assim dividimos nossa análise entre essas duas linguagens. Selecionamos quatro recortes, sendo eles: as capas dos três cadernos (títulos e imagens) e a apresentação do caderno (1), visto que a apresentação está reescriturada por repetição nos três cadernos vistos.

Observamos que as características morfológicas e gráficas da trilogia se repetem nos três cadernos e passam a funcionar como primeiro mecanismo de identificação da proposta, ou seja, há nessas marcas um procedimento de reescritura por repetição que funciona como forma de designar o Programa. Além de que reforçam os dizeres e os reescrevem por expansão pelas figuras geométricas que são representadas por mandalas<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Presente em civilizações distintas como a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, azteca, européia e aborígene de vários continentes, as mandalas têm um importante papel na formação do imaginário humano. No Brasil está presente em várias obras e monumentos, desde a catedral de Brasília até as obras de Rubem Valentim, entre outros. (BRASIL, 2009c, p. 23).



Mandalas de Saberes que ilustradas nos três cadernos passam a significar logomarca do Programa.

Em relação ao procedimento de repetição, verificamos que ele se divide em dois aspectos: pela “[...] insistência como procedimento mnemônico” e, pela “reiteração como modo de não deixar esquecer”. (GUIMARÃES, 2010, p.27), aspectos que funcionam no acontecimento enunciativo dos cadernos, como condição determinante na designação do Programa Mais Educação. Podemos dizer ainda que essa representatividade escrita e figurada pelo elemento mandala funciona no acontecimento como um deslize metafórico, que nos permite compreender que a escolha do locutor-ilustrador se pauta na dimensão de um *já-dito*, um *pré-construído* sobre formação integral e pode-se afirmar ainda que os sentidos da totalidade da mandala atuam nos sentidos da caracterização de Mais Educação, fazendo-o transcender os sentidos, historicamente postos à *Educação Integral*.

(1)



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

Observamos no topo do caderno acima, o emblemático enunciado *Série Mais Educação* que é reescriturado por expansão pela imagem ilustrada na cor laranja, que, funciona como materialidade do dizer no alto



da página que, por sua vez, é reescriturada por substituição por Mais Educação que aparece reescriturado por especificação em *Gestão Intersetorial no Território*.

Os sentidos da articulação interministerial materializada na imagem em construção são o primeiro indício do arranjo institucional de funcionamento do Programa que prevê outras parcerias pelo trabalho compartilhado entre escola, educadores, pais, alunos e comunidade. Podemos dizer que se trata de uma orientação argumentativa que é significada quando o Programa, que deveras compõe o núcleo da mandala, articula essas parcerias e funciona como argumento no acontecimento que induz o princípio da cooperação, ou seja, a perspectiva de totalidade que designa a mandala funciona aqui pela integralidade das partes.

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

### DSD 1

Série Mais Educação — Programa Mais Educação

⊥

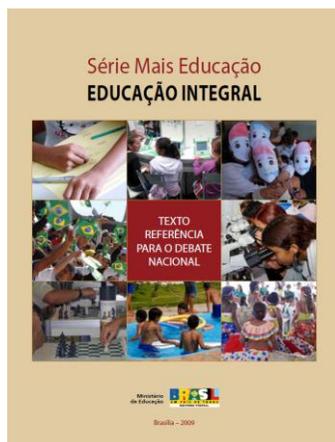
### Gestão intersetorial

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





(2)



**Caderno 2.** Educação Integral - Texto Referência para o Debate Nacional - Série Mais Educação.

**Fonte:** Ministério da Educação 2009b.

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

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

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

Dessa forma, os sentidos do memorável de “proeminência da *Educação Integral*” promovem neste acontecimento enunciativo, um



---

mesmo valor para Série Mais Educação que passa a ocupar o mesmo espaço legítimo de *Educação Integral*.

Seguindo as trilhas de nossas análises, verificamos que *Educação Integral* e Série Mais Educação aparecem reescriturados por expansão pela representação da imagem retangular da capa do caderno composta pela diversidade de atividades escolares que rememoram os sentidos transdisciplinar<sup>6</sup> da mandala, ou seja, um currículo de perspectiva holística<sup>7</sup> que aparece reescriturado por expansão enumerativa, por 1. Artes, 2. Cultura, 3. Tecnologia, 4. Conhecimento científico, 5. Esporte e lazer. Estas são áreas que trabalham a globalidade do desenvolvimento humano e vêm reescrituradas por totalização por *Texto Referência para o Debate Nacional* no centro do retângulo e que passa a funcionar como eixo integrador das disciplinas.

Notamos ainda que a imagem das minis bandeiras no retângulo, marca de maneira sutil, neste acontecimento, a nacionalidade da política promovida pelo Estado, acenada coletivamente como um ato de comemoração, expressando sentidos de autorealização, ou seja, Mais Educação passa a significar um marco na história brasileira que permite toda

---

<sup>6</sup> [...] a transdisciplinaridade está preocupada com uma interação entre as disciplinas, na qual cada uma delas busca um além de si, um além de toda a disciplina: sua finalidade é a compreensão do mundo presente, de modo que possa haver uma unidade plural de conhecimentos (IRIBARRY, 2003, p. 490).

<sup>7</sup> É visto mais como um “meio” do que um fim em si mesmo. [...] Reconhece que a inteligência é multidimensional e pode ser expressa e valorizada em uma variedade de formas, diferente das meramente matemáticas e verbais. Existem também formas cinéticas, musicais, espaciais, intrapessoais e interpessoais de atuar de maneira inteligente no mundo. (YUS, 2002, pp. 41-42).



---

criança, jovem e/ou adolescente a empoderar-se de um bem público e compensatório.

### DSD 2

artes  
cultura  
Série Mais Educação | **Educação Integral** | tecnologia  
conhecimento científico  
esporte e lazer



### Referência para o Debate Nacional

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

(03)



Figura 3, frente e verso do Caderno (3) Rede de Saberes Mais Educação. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral – Série Mais Educação. **Fonte:** Ministério da Educação – 2009c



---

Adentrando esse recorte (caderno 3), observamos que a inscrição de *Série Mais Educação* que aparece nos demais cadernos se repete aqui como slogan no alto da capa, no título e no verso do caderno. Embora esse dizer apareça mais como slogan ou por se tratar de uma trilogia, funciona na cena enunciativa, como redundância. Guimarães (2010, p.26) afirma que, “Podemos dizer que a redundância está funcionando como um modo de não deixar esquecer. E nesta medida ela significa a repetição como argumento. Em outras palavras, a apresentação dos objetos não é uma referência a eles, ela é uma argumentação” que constitui textualidade junto às imagens e as demais formas linguísticas, produzindo sentidos no funcionamento enunciativo.

A expressão *Série Mais Educação* deste caderno passa a ser reescriturada por generalização por *Rede de Saberes Mais Educação*, condição que mobiliza os sentidos já postos para o Programa que, por sua vez, vem reescriturado por desenvolvimento, por *Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral* que determina Mais Educação.

Outra consideração importante a ser feita é a diversidade evidenciada nas formas e cores na imagem da mandala que agora aparece por inteiro, ou seja, neste caderno a mandala se fecha pela soma das partes e dos sentidos trazidos em cada caderno. Sua composição por diferentes tons do azul do amarelo e do verde e o encontro irregular nas cores de seus aros, evidencia sentidos nas relações enunciativas da proposta do Programa Mais Educação que se constitui pelo heterogêneo (individualidade e diversidade), mas que coexiste pelo trabalho cooperado (intersectorialidade) que forma



uma rede, uma totalidade que designa a *Educação Integral* do Ministério da Educação.

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

### DSD 3

Série Mais Educação — Rede de saberes † Mais Educação †  
**Educação Integral**

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

#### (4a)

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

#### (4b)

O Programa MAIS EDUCAÇÃO alcançou construir *parcerias*





---

*intersetoriais e intergovernamentais.*

**(4c)**

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

**(4d)**

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

Nas enunciações acima temos um enunciador-Ministério da Educação que traz para o presente do acontecimento que *Educação Integral*, além de ser um direito constitucionalmente amparado, se constitui historicamente por diferentes orientações ideológicas que se verifica nos dizeres *A Educação Integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de nossos mais lúcidos educadores.* Há que se observar nesta cena enunciativa um enunciador, agenciado por uma voz coletiva que traz o memorável das duas maiores realizações de educação popular no país. De acordo com Guimarães (2005, p. 38), essa voz é determinada pelo “lugar de dizer que se caracteriza por ser a voz de todos como uma única voz”. Quanto a *Mais lúcidos educadores* recorta o memorável do protagonismo de Anísio Teixeira e Darci Ribeiro



---

nas experiências de ensino integral que realizaram. A referência a esse fato e as esses pensadores marca uma temporalidade que se traduz em um elemento decisivo para a constituição dos sentidos do acontecimento presente, pois:

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

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

Em (4c), Programa Mais Educação é reescriturado por, substituição pelo enunciado performativo *já é uma realidade* [...], uma perspectiva argumentativa que faz veicular sobre o presente do acontecimento a legalidade, a veracidade do Programa. Entretanto no fio do



---

dizer verificamos que, embora Programa Mais Educação passa a ser reescriturado por substituição por *política pública* seja uma *realidade* aparece como viável se atrelada à condição do trabalho compartilhado que vai se dar pelo trabalho em parceria (intersetorialidade), que argumenta para sustentar os sentidos que se acha em: *será progressivamente aprimorada com a participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens*. Estes dizeres funcionam como um convite à população para ser coeducadora, dando a significar que estes têm voz e vez ao lado do Estado.

Outro sentido que se constrói gira em torno do advérbio *enfim* que faz a função de encerrar a ideia como determinante e, pela personalidade do pronome possessivo em *nossas crianças* o enunciador-coletivo traz à cena enunciativa os sentidos da afinidade que tem com a causa, mas que na verdade e de modo indireto incumbe à população uma responsabilidade que funciona sob o manto do memorável da legislação brasileira quando determina que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Constituição Federal, Art.205), seguindo a ordem e o princípio da igualdade de direitos e deveres de todos.

Ou seja, não é o Locutor que escolhe uma forma para dizer algo, mas ele é agenciado a dizer pelo modo como as formas linguísticas se constituíram sóciohistoricamente e pelo modo como o espaço de enunciação distribui as línguas, e os modos de dizer e o





---

que dizer, para seus falantes. (GUIMARÃES, 2009, p. 50).

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

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



---

**DSD 4**  
**educação integral — ideal de educação**

⊥  
Mais Educação ⊥ experiência inovadora e sustentável  
⊥  
amplo diálogo — Intersetorialidade

⊥  
**Paradigma contemporâneo de Educação Integral**

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

### **Considerações**

Em busca de compreendermos como *Educação Integral* aparece designada na proposta do Programa Mais Educação, verificamos que ela poderia ser representada por uma infinidade de imagens que significam *Educação Integral*, entretanto representada por mandalas, recorta o memorável da visão holística de educação<sup>8</sup>, traz à cena enunciativa o que

---

<sup>8</sup> O termo Educação Holística foi proposto pelo americano R. Miller (1977) para designar o trabalho de um conjunto heterogêneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm em comum a convicção de que a personalidade global de cada criança deve ser considerada na educação [...], não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano. A educação holística não se centra na determinação de





---

seria o ideal de formação completa e, sob as diferentes formas de Domínio Semântico de Determinação configurou-se nos diferentes modos de significar a *Educação Integral*.

Pela leitura em DSD1 Série Mais Educação e Programa Mais Educação ocupam um mesmo espaço no campo dos sentidos e são determinados em gestão intersetorial. O caderno (1) que tem a função de orientar como se deve estruturar a escola para o funcionamento integral traz a gestão intersetorial como premissa, como elemento determinante na constituição do Programa que se confirmam pela metáfora de Mais Educação grafada na capa do caderno, anuncia que a intersetorialidade não é um fim em si mesma, mas um meio que se constitui base para consolidar um projeto de *Educação Integral*. Nesse sentido e pelo Domínio Semântico de Determinação, Gestão Intersetorial no Território passa a funcionar como traço simbólico e decisivo para a indução do projeto de formação integral, um determinante de Série Mais Educação e Programa Mais Educação.

Em DSD2 a expressão *Educação Integral* está evidente e estabelece relação sinonímica com *artes, cultura, tecnologia, conhecimento científico, esporte e lazer*. Esse conjunto de saberes caracteriza a organização de um currículo ampliado e diversificado, ou transdisciplinar. Uma escola que funciona nesta organização curricular produz no acontecimento enunciativo uma futuridade significada por escola integrada. Logo determina *referência para o debate nacional*. Ou seja, essa integridade curricular se traduz como segundo eixo que significa a proposta

---

quais fatos ou habilidades os adultos deveriam ensinar às crianças, mas na criação de uma comunidade de aprendizagem que estimule o crescimento do envolvimento criativo e interrogativo da pessoa com o mundo. (YUS, 2002, pp. 16-17).





---

do Ministério da Educação. Aqui os sentidos de *Educação Integral* passam a ser evidenciados pela projeção de um trabalho de caráter intersetorial e de currículo holístico que funciona sob os conceitos de diferentes formas de aprender, e ao proporcionar ao aluno uma relação orgânica com o meio, traz para o presente do acontecimento os sentidos de um espaço de formação de sujeitos epistemológicos que constroem conhecimentos a partir dessa relação. Assim essa construção enunciativa vai constituindo textualidade que designa ensino integral, que vem reescriturada por *Educação Integral*, Formação integral e Educação de tempo integral;

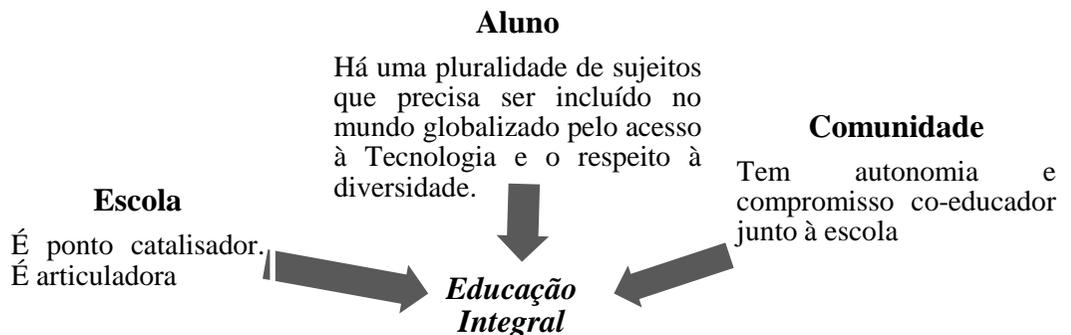
O DSD3 nos permite inferir que a Rede de saberes se constitui numa organização determinante para o funcionamento de Mais Educação. Há um percurso de significação nos cadernos analisados que se efetiva pelo trabalho em rede. Rede de Saberes se traduz no terceiro eixo da proposta do Ministério da Educação. Logo Mais Educação é determinado por *Educação Integral*.

A esse respeito, verificamos que os sentidos da proposta do MEC se dividem pelo entrecruzamento de memoráveis distintos. Entre os que historicamente enfatizavam o tempo ampliado como fundamental à formação plena e os que abnegam à escola fechada em sua arquitetura, que lembram as que (FOUCAULT, 1987, p. 144) chamou de ‘vigilância hierarquizada’, comparando a escola tradicional às instituições que controlam pela disciplina como as prisões, as fábricas e os manicômios. Assim a arquitetura não é apenas parte estrutural na sociedade e ocupada por aprendizes, “[...] mas para permitir um controle interior articulado e detalhado para tornar visíveis os que nela se encontram; agir sobre aqueles



que abrigam dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos de poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los”. (Idem).

Pelo Domínio Semântico de Determinação de Mais Educação em DSD4 e pela disposição analítica verificamos uma mobilização que faz Mais Educação significar não só *Educação Integral*, mas um novo conceito de *Educação Integral* que se configura pela afirmativa dos enunciados *experiências inovadoras* e *paradigma educacional*. Por outro lado *Educação Integral* em Mais Educação e passa a significar legitimamente pelas *parcerias* e se fortalece no tripé ilustrado baixo.



Esses aspectos sociais contidos na proposta do MEC fazem com que Programa Mais Educação seja trazido à cena enunciativa num sentido de paradigma contemporâneo e transformador que pode redefinir os caminhos da escola brasileira, além de possibilitar enunciações outras, como, por exemplo, o dizer de *legado qualificado e sustentável* que, significado pelos conceitos Interinstitucional /Intersetorial /Territorial/ Intercultural funciona pelos sentidos de visão sistêmica de gestão.



---

Observamos também que a expressão *Educação Integral* funciona na cena enunciativa pelos sentidos do tempo ampliado que determina a *Educação* ser ou não *Integral*, para tanto é construída por uma rede semântica que funciona na cena enunciativa pelo memorável de outras orientações ideológicas e pelo ordenamento jurídico que assegura o direito constitucional à educação. A respeito dessa construção, Guimarães, (2005, p. 70) vai dizer que “o sentido se constitui pelo fato de a língua funcionar por ser afetada pelo interdiscurso” (GUIMARÃES 2005, p. 70), e que os “sentidos são efeitos da memória e do presente do acontecimento [...]” (idem). Constatamos assim que à medida que se enuncia, se coloca em funcionamento a língua, os sentidos se edificam e passam a significar pela memória do dizer.

Na espessura semântica de *Educação Integral* identificamos um locutor-Ministério da Educação que se utiliza dos elementos conceituais que compreende a formação (cognitiva, afetiva, motora, estética, ética e social) e se refere repetidas vezes ao Programa Mais Educação como *Educação Integral*, *formação integral*, *educação de tempo integral*. A expressão *Educação Integral*, na proposta é recorrente pelo processo de reescritura por repetição e por substituição por Programa Mais Educação, ao fazer-se significar por esta repetição. Essa construção argumentativa funciona em favor de legitimar uma ação que ainda é provisória em ação sustentável e a faz pelas relações de determinação, de antonímia e sinonímia que constrói uma rede de significação para designar *Educação Integral*.

São interferências dessa natureza que provocam encontros e desencontros de sentidos na designação de *Educação Integral* na proposta.



---

Não há uma sequência estável, nem unicidade na significação, justamente porque o funcionamento da linguagem não é estático e nem homogêneo, logo os sentidos também não são únicos e muito menos definitivos. A despeito disso, encontramos uso do termo contraturno escolar que evidencia sentidos de um ensino não contínuo. O tempo ampliado nesse acontecimento se desestabiliza, torna-se apenas supletivo, uma vez que as atividades complementares não se integram ao currículo.

Embora a proposta ministerial busque constituir-se teoricamente pelos sentidos republicanos de *Educação Integral*, ao utilizar meios “contemporâneos” para o desenvolvimento dela, institui um litígio com o conceito clássico de escola de formação Integral. Essa contradição funciona de modo a designar a *Educação Integral* em protagonismo local, como fator democratizante próprio da sociedade vigente e que funciona sob um leque de atividades socioeducativas.

Por fim observamos que os sentidos de *Educação Integral* flutuam, podem em algum momento se estabilizarem, mas sempre abrindo brechas para sentidos outros como visto neste trabalho, justamente por compor um espaço enunciativo em transformação e por compor a história que constrói a própria história de significação de *Educação Integral*. Assim, os sentidos de *Educação Integral* se constituem na tensão entre o igual e o diferente e mesmo sendo atravessados pelo imaginário semântico que estabiliza um sentido em detrimento a outros sentidos todos são determinados sócios historicamente pelo funcionamento da língua no espaço do dizer, a enunciação.



## Referências

- ARANHA, MARIA LÚCIA DE ARRUDA. *História da educação*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, FERNANDO DE. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Fernando de Azevedo. [et al] Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BENVENISTE, E. *O homem na língua*. In: Problemas de Linguística Geral I (1976). Campinas: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O aparelho formal de enunciação*. In: Problemas de Linguística Geral II. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.
- CAVALIERE, ANA MARIA. *Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil*. In: COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa. *Educação Integral e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. 111.
- DUCROT. OSWALD. *Esboço de uma teoria polifônica da enunciação*. In: *O dizer e o Dito*. Revisão Técnica da Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ÉBOLI, THEREZINHA. *Uma Experiência de Educação Integral*. Fundação Getúlio Vargas, Instituto Nacional do Livro, Rio de Janeiro, 1971.
- GADOTTI, MOACIR. *História das Idéias Pedagógicas*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GUIMARÃES, EDUARDO. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2002.



---

\_\_\_\_\_. *A marca do nome*. In: *RUA - Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp- NUDECRI*. Campinas, SP, n. 9, março, 2003.

\_\_\_\_\_. *A Palavra: Forma e Sentido*/ Maria Cecília Mollica e Eduardo Guimarães (orgs.) – Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. 2007b. Posfácio. Acontecimento e argumentação. In: \_\_\_\_\_. *Texto e Argumentação*. Campinas: Pontes, p.203-216.

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

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

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

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

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

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

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

MENEZES, Janaína S.S. *Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE*. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação*



- 
- integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 21-37.
- MOLL, JAQUELINE. *A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública*. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MORAES, JOSÉ RAMIRO DE. *Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário*. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 21-37.
- NUNES, CLARICE. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p.: il. – (Coleção Educadores)
- ORLANDI, ENI P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso/ 5ª ed.* – Campinas – SP: Pontes, 2009.
- \_\_\_\_\_ (org). *Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso*. Campinas, Editora RG, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Pontes. Campinas, 1999.
- RIBEIRO, DARCY. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Balço crítico de uma experiência educacional*. In: RIBEIRO, Darcy. *Carta 15: O novo livro dos CIEPs*. Brasília: Senado Federal, 1995, p. 17-24.
- SAVIANI, DEMERVAL. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.



---

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

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

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

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

BIBLIOTECA VIRTUAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:

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

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

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

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

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

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



---

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

**Sites:**

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

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

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

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

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

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





---

\_\_\_\_\_. *Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FERREIRA, CÁSSIA MARILDA PEREIRA DOS SANTOS. *Escola em Tempo Integral: Possível solução ou mito na busca da qualidade?*

Disponível em

<<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007>. Acesso em: 16 ag. 2015.

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

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

Acesso em 10 de jul. 2015.

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

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. *Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)*.





---

Disponível em [www.educacao.ufrj.br/brunoadriano.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/brunoadriano.pdf). Acesso em:  
21/06/2015.

