AGON
Revista de Filosofia

EDUCAÇÃO INTEGRAL: uma casa vazia, sem fundamentos últimos, sem estruturas fixas, sem um sentido único, mas, sempre, melhor

INTEGRAL EDUCATION: an empty house, without final foundations, without fixed structures, without a unique meaning, but always better

Marcio Bernardino Sirino[1]

RESUMO: Este presente artigo, inspirado na metáfora construída por Alfredo Veiga-Neto (2012), traz uma reflexão sobre o nome Educação Integral enquanto uma casa – vazia, sem fundamentos últimos, sem estruturas fixas, sem um sentido único, mas, sempre, significado a partir da lógica do melhorismo. A partir de uma abordagem pós-estruturalista e pós-fundacionista, revisita a música "A casa", de Vinícius de Moraes, trazendo – de forma metafórica – novos sentidos para a Educação Integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Ampliação da Jornada. Lógica do Melhorismo.

ABSTRACT: This present article, inspired by the metaphor constructed by Alfredo Veiga-Neto (2012), brings a reflection on the name Integral Education as a house – empty, without ultimate foundations, without fixed structures, without a single meaning, but always meaning from the logic of improvement. From a post-structuralist and post-foundationalist approach, it revisits the song "A casa", by Vinícius de Moraes, bringing – in a metaphorical way – new meanings to Integral Education.

Keyword: Integral Education. Expansion of the Journey. Logic of Improvement.

[1] Doutor em Educação (ProPEd/UERJ). Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES). E-mail: pedagogomarcio@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A inspiração em construir a metáfora da Educação Integral como uma casa foi motivada a partir das contribuições de Veiga-Neto (2012), quando o autor constrói um exercício reflexivo sobre a necessidade de irmos 'aos porões', *lócus* onde se ancoram nossas certezas – a fim de questioná-las, revolvê-las e percebermos a precariedade, a contingencialidade e a provisoriedade que elas possuem. Alfredo Veiga-Neto traz uma analogia de que a 'casa pedagógica', com suas três partes constitutivas – sótão, piso intermediário e o porão – precisa ser investigada. Neste direcionamento, no porão, estariam alojadas as origens do nosso pensamento, que sustentam o nome Educação Integral; no piso intermediário, poderiam ser identificadas diferentes práticas educativas, que dinamizam uma formação para além da dimensão cognitiva; e, no sótão, poderiam ser projetados novos processos formativos, que – direta e/ou indiretamente – buscam construir outros mundos, outros projetos de sociedade e uma educação significada como sendo de melhor qualidade. Neste contexto, cabe destacar que Educação Integral se alinha com o desejo de se promover uma formação humana completa (COELHO, 2009). Uma fantasia (FINK, 1998), entendida, aqui, como produção de desejo, de que, por meio da educação, se possa construir processos formativos que deem conta de todas as diferentes dimensões formadoras dos sujeitos (GUARÁ, 2006). Uma pretensão da ordem do (im)possível (PEREIRA; SIRINO, 2020a), mas que vai ganhando força na tentativa de se construir uma educação diferenciada.

1. REFERENCIAIS TEÓRICO-ANALÍTICOS

Esta problematização – Educação Integral como uma casa – toma fôlego a partir da Teoria do Discurso (TD), utilizada, nesta produção, como referencial teórico-analítico. A TD, também conhecida como teoria da hegemonia, foi criada em 1975, por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, como uma forma possível de leitura do social. A partir de uma crítica à tradição marxista e a seus marcos essencialistas e deterministas, os autores foram construindo a TD com a "concepção do social como um espaço discursivo" (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 37), evidenciando a impossibilidade de a linguagem representar a realidade. Conforme destacam Lopes e Macedo (2011, p. 39) "qualquer significado pode ser atribuído a um significante", o que nos ajuda a compreender que tudo é uma produção discursiva: a forma de se ler a sociedade, as políticas, as posições dos sujeitos e, dentre outros aspectos importantes, os processos de hegemonização – que nada têm a ver com a noção gramsciana de consenso, mas, sim, com a ideia de que "uma totalidade ausente que, ao superar essa ausência original, permitiram que se desse um sentido às lutas e se dotasse as forças históricas de plena positividade" (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 57). Neste sentido, partindo do entendimento de que o nome Educação Integral vem sendo hegemonizado, discursivamente, em solo brasileiro, por meio da construção de diferentes políticas e práticas educativas, fixando sentidos sobre o conceito de educação, o processo de ensino-aprendizagem e os movimentos curriculares em espaços escolares e/ou não escolares – eis que se evidencia a necessidade de contribuir no processo de (des)sedimentação deste nome Educação Integral (SIRINO, 2022).

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO UMA CASA

A partir das reflexões dinamizadas sobre o nome Educação Integral, defende-se este significante como uma casa 'vazia', sem fundamentos 'últimos', sem estruturas 'fixas', sem um 'sentido' único, mas, sempre, compreendido como 'melhor'. Problematização esta, dinamizada nos próximos parágrafos deste texto, tendo como pano de fundo a música "A casa", de Vinícius de Moraes. A compreensão de Educação Integral como uma 'casa vazia' se articula com a noção de Significantes Vazios. A partir das contribuições de Laclau (2011) é possível entender que o Significante Vazio não é um conceito/termo/nome sem significado, mas, pelo contrário, é um significante que, na luta política, ele se impossibilita de saturar/estancar o processo de significação – frente a quantidade de sentidos que carrega consigo.

Pereira e Sirino (2020b) realizaram um importante exercício reflexivo, identificando, numa pesquisa de dissertações e teses, sentidos de Educação Integral associados à Proteção Social; Espaços Diferenciados e Outros Sujeitos; Novas Oportunidades Formativas; Formação e Trabalho Docente; Reparo de uma Dívida Histórica; Oferta de Ensino Técnico; Gestão Democrática; Busca por um Currículo Diferenciado; Aumento dos Indicadores de Aprendizagem; Educação (em Tempo) Integral e, ainda, Hibridismo das perspectivas identificadas. A quantidade de sentidos identificados para o nome Educação Integral revela a compreensão deste nome como um Significante Vazio, repleto de sentidos em disputa, significado como capaz de representar a universalidade de demandas articuladas. Um nome que se esvazia da possibilidade de um fechamento e que permanece em aberto – disputando novos sentidos a todo momento.

A ideia de Educação Integral como uma casa sem fundamentos 'últimos' se articula com a abordagem pós-fundacionalista, adotada nesta construção. Uma perspectiva que não defende – nem busca – a ausência de fundamentos, mas, sim, evidencia a precariedade deles. Não há um fundamento último (nem único) que sustente o nome Educação Integral. Coelho (2009) apresenta diferentes matrizes político-filosóficas, que constituem a(s) *História(s) da Educação Integral*. No entanto, por mais que se tente 'escavar' experiências, movimentos e abordagens, não há como se chegar a uma 'origem', uma 'essência', um 'marco zero' – onde se, supostamente, iniciou a Educação Integral. Tudo é uma produção discursiva. E qualquer fundamento construído será, sempre, provisório, contingente e precário. Neste sentido, a abordagem pós-fundacionalista nos é importante, pois ela já anuncia "a impossibilidade de termos fundamentos fixos, questiona o objetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o anti-essencialismo" (LOPES, 2013, p. 16).

O entendimento sobre Educação Integral como uma casa sem estruturas "fixas" se ancora na perspectiva pós-estrutural, também articulada no bojo desta construção reflexiva. O registro pós-estrutural não nega a existência de estruturas, mas deixa em destaque sua precariedade. Não há estruturas fixas sobre escola, conhecimento, currículo, avaliação, educação (como um todo), dentre muitos outros significantes, que possa dar conta de explicar o fenômeno educacional e que possa, ainda, estabelecer relações diretas entre o significante e o significado. Na seara da Educação Integral, é muito comum perceber discursos associando a ampliação da jornada escolar (Educação em tempo Integral) à tentativa de se promover uma formação humana mais completa (Educação Integral), como se houvesse uma relação direta e, ainda, estruturas fixas (tempos, espaços e currículos) que conseguissem materializar os resultados esperados.

Criticando a primazia da linguística de Saussure, o pós-estruturalismo se apresenta com a compreensão de que a unidade do signo linguístico não possui uma estrutura fixa, visto a flutuação de sentidos do significante. Neste sentido, numa perspectiva discursiva, é possível concordar com Lopes (2013) quando afirma que "o significante resiste à significação" (p. 13) – deixando em evidência que a estrutura é provisória, contingente e precária. Com base numa perspectiva discursiva, é possível compreender que não há um único sentido sendo disputado no campo da Educação Integral. Recuperando a noção de Significantes Vazios, potente para perceber a multiplicidade de sentidos em disputada, faz-se necessário, neste momento, ampliar a reflexão evidenciando como as duas experiências mais conhecidas de Educação Integral (Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR; Centro Integrado de Educação Pública – CIEP) – em solo brasileiro – vêm, ao longo dos tempos, atuando na disputa por sentidos sobre este nome em processo de hegemonização.

Observando autores que pesquisam estas experiências, foi possível resgatar alguns pequenos recortes, a título de exemplificação, que evidenciam estes sentidos em disputa. A primeira experiência – CECR – a partir de Teixeira (1959, p. 2) encontra-se a orientação para que "a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive". Na segunda experiência – CIEP – encontra-se nas contribuições de Paro (1988, p. 32) a perspectiva de que seja construída "uma escola diferente" que possa oferecer "melhores condições de trabalho com o aluno". Os recortes trazidos, acima, enunciam sentidos de Educação Integral que se associam – respectivamente – com a concepção de escola de tempo integral "assistencialista" e "democrática" (CAVALIERE, 2007). Faz-se necessário pontuar que outros recortes podem revelar outras conexões, inclusive com outras concepções (autoritária e multissetorial) apresentadas pela

autora, levando em consideração que tudo é uma produção discursiva e que outras articulações são, igualmente, possíveis e legítimas, ressaltando a lógica da diferença e da equivalência (LACLAU; MOUFFE, 2015) que constituem este processo discursivo. Mas, de qualquer forma, pondera-se a impossibilidade de se fechar um sentido único para o nome Educação Integral, visto o antagonismo que constitui estes movimentos político-pedagógicos.

Ao analisar as três políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil (CAIC – Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente; PME – Programa Mais Educação e PNME – Programa Novo Mais Educação) – que carregam consigo a luta política pela materialização da Educação Integral – é possível observar o quanto elas apresentam, em seus textos políticos, a lógica do melhorismo. No CAIC, esta perspectiva pode ser identificada quando se prevê "ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes, como forma de assegurar melhores condições de vida a este segmento da população" (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5, grifo meu). De igual forma, pode ser percebido, no PME, quando o mesmo traz a ideia de "II- Contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar" (BRASIL, 2007, Art. 2, Inciso II, grifo meu). E, por fim, também é possível visualizar, no mais recente PNME, quando, ao ser instituído, traz como objetivo "melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar" (BRASIL, 2016, Art. 1, grifo meu).

Os recortes trazidos nos parágrafos anteriores, enunciam a lógica do *melhorismo*, sedimentando um sentido para o nome Educação Integral que se associa com a busca por uma formação 'total', 'completa' e 'melhor' – por meio da ampliação da jornada escolar dos estudantes. Lógica esta – do melhorismo – que se encontra ancorada na construção de uma narrativa fantasmática (GLYNOS; HOWARTH, 2018) e que contribui para a produção discursiva de que a Educação Integra sempre será de 'melhor' qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer, neste exercício reflexivo – embasado no referencial teórico-analítico da teoria do Discurso uma metáfora sobre Educação Integral como uma casa, eis que se faz necessário destacar que não se deixa de acreditar – nem de entrar na luta política – na/pela importância de se ofertar políticas públicas e experiências que ampliam a jornada escolar dos estudantes para uma educação em tempo integral, em articulação com uma tentativa de se promover uma formação um pouco mais completa. O que se faz necessário problematizar, então, são os axiomas essencialistas que circulam nestas propostas, sustentam, discursivamente, a apresentação de 'garantias' (como se elas fossem possíveis) e, ainda, contribuem no processo de performatização dos sujeitos para atuação em prol da Educação significada como Integral. Uma narrativa que possui aderência no imaginário social frente à fantasia de se tamponar a falta que nos é constitutiva, por meio da oferta de uma formação significada como plena. Um movimento reflexivo que ganhou força na ilustração de Alfredo Veiga-Neto e que possibilitou, à luz do poema "A casa", de Vinícius de Moraes, estabelecer interpretações sobre o nome Educação Integral – numa perspectiva discursiva. Ao pontuar que a casa "não tinha nada", Vinícius de Moraes oferece a possibilidade de pensar Educação

Integral como uma casa vazia. Neste sentido, os Significantes Vazios se apresentam como noções profícuas para a implementação de políticas públicas, visto que este 'vazio' se alinha com o excesso de sentidos em disputa.

Dando continuidade, quando o autor sinaliza que "a casa não tinha chão" contribui-se para o movimento de revolver os fundamentos que sustentam o nome Educação Integral como possibilidade de formação completa. Independente da matriz político-filosófica, estes fundamentos são, sempre, uma construção discursiva. Em seguida, ao ponderar que "na casa não tinha parede", o *poetinha camarada* auxilia no entendimento de que não há estruturas fixas que possam garantir o estabelecimento de uma relação direta entre significante e significado. Estas estruturas são produzidas discursivamente e, contextualmente, são modificáveis. Avançando, mais um pouquinho, nas divagações, quando o autor destaca que "não tinha ali" é possível alinhavar uma reflexão sobre a ausência de sentidos únicos. O nome Educação Integral encontra-se em disputa no cenário educacional. Diferentes experiências, políticas e práticas operam com variadas concepções que performatizam este nome – sejam elas assistencialistas, autoritárias, democráticas e/ou multissetoriais. Por fim, quando Vinícius de Moraes traz que a casa era "feita com muito esmero" apresenta-se um espaço-tempo de reflexão necessário sobre o quanto as políticas de Educação Integral articulam lógicas de melhorismo nos seus textos políticos. Lógicas estas que, ancoradas numa narrativa fantasmática, alcançam aderência por parte dos sujeitos sociais. Toda esta problematização deságua na defesa de que a Educação Integral é uma casa: 'vazia', sem fundamentos 'últimos', sem estruturas 'fixas', sem um 'sentido' único, mas, sempre, compreendida como 'melhor'. Parafraseando e, ao mesmo tempo, respondendo à construção de Mia Couto, "no discurso, a Educação Integral, mora".

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abril. 2007.

_____. Portaria n. 1144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de out, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Campinas. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília. Em Aberto, v.22, n. 80, abr. 2009. p. 83-96.

FINK, Bruce. **O SUJEITO LACANIANO**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1998.

GLYNOS, Jason; **HOWARTH**, David. **EXPLICAÇÃO CRÍTICA EM CIÊNCIAS SOCIAIS:** a abordagem das lógicas. In.: **LOPES**, Alice Casimiro; **OLIVEIRA**, Anna Luiza Araújo Ramos Martins; **OLIVEIRA**, Gustavo Gilson Souza de. (Orgs.). A teoria do discurso na pesquisa em educação. Recife. Ed. UFPE, 2018. (p. 53-103).

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec, v. 1, n. 2, p.15-24, ago., 2006.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e Diferença. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2011.

_____; **MOUFFE**, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: **LOPES**, Alice C.; **MENDONÇA**, Daniel de. A teoria do discurso de Ernesto Laclau. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo. Annablume, 2015. (p. 35-72).

LOPES, Alice Casemiro; **MACEDO**, Elizabeth. Teorias de Currículo. Cortez, São Paulo, 2011.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. Porto. Educação, Sociedade & Culturas, n. 39, p. 7-23, 2013.

PARO, Vítor. **ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PEREIRA, Talita Vidal; **SIRINO**, Marcio Bernardino. A (im) possibilidade da Educação Integral. Rev. Joao Pessoa. Espaço do Currículo (online), v.13, n.3, p. 603-612, set/dez. 2020a.

PEREIRA, Talita Vidal; **SIRINO**, Marcio Bernardino. Sentidos articulados sobre o conceito de Educação Integral. São Paulo. Revista e-Curriculum, v. 8, n. 1, p. 200-220, jan./mar., 2020b.

SIRINO, Marcio Bernardino. (Des) sedimentando o nome Educação Integral. XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias. Anais. Rio de Janeiro. UERJ, 2022.

SOBRINHO, José Amaral; **PARENTE**, Marta Maria de Alencar. **CAIC:** solução ou problema? Rio de Janeiro. IPEA, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, mai./ago., p. 267-282, 2012.