



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS CHAPECÓ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**  
**CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

**IRENE CRISTINA KOHLER**

**O DISCURSO DO NOVO NA FORMA(TA)ÇÃO DO SUJEITO-ALUNO: A ESCOLA**  
**EM TEMPO INTEGRAL EM CENA**

**CHAPECÓ**

**2014**

**IRENE CRISTINA KOHLER**

**O DISCURSO DO NOVO NA FORMA(TA)ÇÃO DO SUJEITO-ALUNO: A ESCOLA  
EM TEMPO INTEGRAL EM CENA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Angela Derlise Stübe.

**CHAPECÓ**

**2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Rua General Osório, 413D  
CEP: 89802-210  
Caixa Postal 181  
Bairro Jardim Itália  
Chapecó - SC  
Brasil

K79d Kohler, Irene Cristina  
O discurso do novo na forma(ta)ção do sujeito aluno : a escola em tempo integral em cena / Irene Cristina Kohler. -- 2014.  
98 f.; il.

Orientadora: Angela Derlise Stübe.  
Dissertação (mestrado) (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó - SC, 2014.

1. Sujeito-aluno. 2. Discurso do novo. 3. Análise de discurso de inspiração foucaultiana. 4. Escola em Tempo Integral. I. Título. II. Angela Derlise Stübe.

Ficha catalográfica elaborada pela Assessoria de Informação,  
Conhecimento e Tecnologia – Campus Chapecó – UFFS

IRENE CRISTINA KOHLER

O DISCURSO DO NOVO NA FORMA(TA)ÇÃO DO SUJEITO-ALUNO: A ESCOLA  
EM TEMPO INTEGRAL EM CENA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 23 / 06 / 2014

Orientador (a): Prof. Dr. Angela Derlise Stübe

Aprovado em: 23 / 06 / 2014

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Eric Duarte Ferreira - UFFS



---

Prof. Dr. Valdir Prigol - UFFS

---

Prof. Dr. Atílio Buturi Junior

Chapecó/SC, Junho 2014

## AGRADECIMENTOS

Nas camadas do meu percurso acadêmico, certamente não estive sozinha. A realização desta pesquisa, que marca um momento especial de crescimento em minha vida intelectual – e como ser humano –, contou com a colaboração e apoio de muitas pessoas. Agradeço especialmente:

A Deus, pela sua fidelidade em minha vida.

Aos meus pais Ilário Kohler e Maria do Belém Kohler, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade, e que, mesmo longe, estiveram sempre me incentivando para seguir em frente.

Ao meu esposo Andrey Luis Binda, pelos conselhos que me impulsionaram a continuar a caminhada, pela companhia nos momentos ímpares e singulares do dia a dia.

A minha querida orientadora, Angela Derlise Stübe, pela amizade, paciência, estímulo e competência com que me acompanhou durante toda a realização deste trabalho.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFFS, pela seriedade e competência que sempre demonstraram em seu trabalho, contribuindo para a ampliação do meu horizonte de conhecimentos.

Ao professor Eric Ferreira Duarte e Valdir Prigol, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, imprescindíveis para a construção do texto final.

A professora Aurélia Lopes Gomes, pela amizade, incentivo e contribuições sobre a Escola em Tempo integral.

Aos meus colegas Flávia Tibolla, Elisandra Palaro, Isabel Frantz e Cleber Bicigo, pela cumplicidade e amizade.

A Priscila Steffens Orth e Raquel Rybandt, pela amizade, leituras e contribuições em minha pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, pelo investimento em meus estudos e na realização da pesquisa.

Nas camadas da minha vida pessoal, dedico essa pesquisa ao meu filho *Danilo* que, nos últimos momentos da dissertação, foi motivo de força e coragem para eu seguir em frente.

*A história, no modo como é praticada hoje em dia, não se afasta dos acontecimentos, pelo contrário, ela alarga-lhes incessantemente o campo; descobre incessantemente novas camadas, mais superficiais ou mais profundas; isola incessantemente conjuntos novos, em que os acontecimentos são por vezes numerosos, densos e substituíveis, e por vezes raros e decisivos: desloca-se das variações quase quotidianas dos preços até às inflações seculares. Mas o importante é que a história não considere um acontecimento sem definir a série de que ele faz parte, sem especificar o modo de análise de que esta série depende, sem procurar conhecer a regularidade dos fenómenos e os limites de probabilidade da sua emergência, sem se interrogar sobre as variações, as inflexões e o comportamento da curva, sem determinar a condições de que elas dependem.*

(FOUCAULT, 2010, p.55)

## RESUMO

O presente estudo tem como objeto o discurso do “novo”, no documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” (2011), destinado ao Ensino Médio em Tempo Integral do Estado de Santa Catarina. Esta pesquisa busca compreender discursividades sobre o sujeito-aluno que o documento produz. Sendo assim, formulamos a hipótese de que o documento, ao apresentar o discurso de uma “nova” Proposta Curricular, produz o imaginário do sujeito-aluno logocêntrico, centrado, que busca a perfeição e a completude, de acordo com a vontade de verdade do contexto histórico. Entendemos ainda que, ao propor uma forma de educação diferenciada, o documento apresenta o discurso do “novo” como dispositivo de produção de sujeito-aluno para atuar nesse espaço. Diante dessa hipótese, os seguintes questionamentos foram retomados ao longo de nosso gesto interpretativo: I) que sujeito-aluno é esse que se constitui por meio da discursividade do “novo” no documento da Escola em Tempo Integral? e II) que sujeito-aluno é esse que a Escola em Tempo Integral almeja e pretende forma(ta)r? Filiamo-nos à teoria discursiva formulada por Foucault (1969 [2013], 1970[2010], 1979 [2011], 1975 [1996]). Uma das grandes contribuições deste autor se refere à ordem do discurso e sua arqueologia, trata-se de identificar como os discursos, os pequenos acontecimentos, as pequenas rupturas, possibilitam a emergência de dizeres camuflados por uma série de aparências superficiais. Filiados a essa teoria pretendemos: (I) analisar regularidades e dispersões nos enunciados do documento, a respeito da constituição do sujeito-aluno na Escola em Tempo Integral, por meio do discurso do “novo”; (II) refletir como o documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” (2011) apresenta o “novo” como dispositivo para produzir um sujeito-aluno moldado em determinados padrões e modelos; e (III) refletir sobre imagens que o documento produz em relação ao sujeito-aluno inserido na Escola em Tempo Integral. Dessa forma, a partir das análises, foi possível perceber que traços constituintes do documento contribuem para o estabelecimento de um regime de verdade, de tudo que é novo é para melhorar, mesmo que essa representação do novo já tenha sido vista em outros momentos, no ensino de tempo regular. O regime de verdade é assegurado no discurso político educacional, atribuindo o valor de verdade por meio do *status* científico do saber institucionalizado, que não é advindo do Estado, mas é mantido por ele (FOUCAULT, 2011). Entendemos que, na ilusão de formar o sujeito-aluno integral e completo, o discurso do “novo” camufla e demarca uma fronteira entre o que já estava posto e a proposta da escola em tempo integral. Dessa forma, a partir das análises, pudemos vislumbrar que o discurso do novo, enquanto elemento que constitui o texto, cria regras, estabelece-se como estratégia e produz sujeitos.

Palavras-chave: Sujeito-aluno. Discurso do novo. Análise de discurso de inspiração foucaultiana. Escola em Tempo Integral.

## ABSTRACT

This study has as object the discourse of the “new”, on “Novas Perspectivas para o cotidiano escolar” (2011), document for the high school in full time of Santa Catarina State. This research seeks to understand discourses about the subject-student produced by the document. Therefore, we have as hypothesis that the document when presents a new discourse on a curricular proposal, produces one imaginary about the subject-student, such as logocentric, centered, seeking perfection and completeness, according to the real historical context. We also believe that, by proposing a form of differentiated education, the document presents the discourse of the "new" as a device to produce a subject-student to work in this space. Given this hypothesis, the following questions will be taken up along our interpretive gesture, I) who is this subject-student that is through by the discourse of the "new" on the School Full-Time document? II) Who is this subject-student that the Full-Time School aims and intends to form and format? We join the discursive theory formulated by Foucault (1969 [2013], 1970 [2010], 1979 [2011], 1975 [1996]). A major contribution of this author refers to the order of discourse and archeology than identifying, as the speeches, small events, and small breaks, permit the emergence of saying camouflaged by a series of surface appearances. Affiliated to this theory we intend to: (i) analyzing regularities and dispersions about the constitution of the subject-student on the in school full time document, through the discourse of the "new"; (ii) reflect how the document "Novas perspectivas para o cotidiano escolar" (2011) introduced the "new" as a device for producing a subject-student molded into certain patterns and models; and (iii) reflect about the images, produced by the document in relation to the subject-student in the school full time. Thus, based on the analyzes, was observed that the document trace constituents contribute to the establishment of a regime of truth, of all that is new is to improve, even this representation of the new has already been seen at other moments on regular time. The regime of truth is ensured in educational policy discourse, which assigns truth value through the scientific status of institutionalized knowledge, which is not coming from the state, but is kept by him (Foucault, 2011). We understand that the illusion of full and complete form the subject-student, the discourse of the "new" camouflages and demarcates a boundary between what went down and proposed school full time. Thus, based on the analyzes, we could see that the discourse of the new, as a constitutive element of the text, create rules, establish as strategy and produces subjects.

Key-Words: Subject-student. Discourse of new. Analysis of Discourse of Foucault. School full time.

**LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 – Escolas de educação integral no Estado de Santa Catarina.....	28
------------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE TABELAS

Tabelas 1 – Marcas do funcionamento discursivo do “novo” na constituição do sujeito aluno.....	32
Tabelas 2 – Funcionamento discursivo do novo e do velho .....	82
Tabelas 3 – Sujeito-aluno agente e sujeito aluno paciente E1d.....	87
Tabelas 4 – Apagamento do sujeito- aluno como agente E2c.....	89

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Imagens de sujeito-aluno integral – E1b.....	67
Figura 2 – Atravessamento da FD neoliberal na constituição do sujeito-aluno – E1b .....	68
Figura 3 – Imagens de sujeito-aluno multidimensional – E2b.....	71
Figura 4 – FD heterogênea da constituição do sujeito-aluno multidimensional.....	74

## LISTA DE ABREVIATURAS

AD. – Análise de Discurso

FD. – Formação Discursiva

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

## LISTA DE SIGLAS

CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública

DIEB – Diretoria da Educação básica e Profissional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEE – Índice de Efeito Escola

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>PERCORRENDO AS CAMADAS INICIAIS.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 - DO DOCUMENTO AO MONUMENTO.....</b>	<b>20</b>
1.1 Do Arquivo e do Percorso analítico.....	21
1.2 Um Olhar sobre o Documento.....	26
1.3 A Constituição do <i>corpus</i> .....	31
<b>CAPÍTULO 2 – NO SOLO FOUCAULTIANO, A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-ALUNO.....</b>	<b>34</b>
2.1. Sujeito Discursivo: Sujeito-aluno.....	34
2.2 A ordem no discurso sobre a escola em tempo integral.....	38
2.3 Formações Discursivas: da dispersão de sentidos às regularidades na escola em Tempo integral.....	43
2.4 Dispositivos de produção de Sujeitos: O discurso do novo que captura o sujeito-aluno.....	46
<b>CAPÍTULO 3 - DAS CAMADAS NO DISCURSO, AS MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL.....</b>	<b>49</b>
3.1 Nas redes do discurso: história, arquivo e memória.....	49
3.1.1 Caminhos da educação integral no Brasil: Dizeres ressignificados.....	51
3.1.2 Educação integral, Escola em tempo Integral: Efeitos de Sentidos.....	57
3.1.3 A instituição Escolar: Articulação entre Saber-poder.....	62
<b>CAPÍTULO 4 – NAS DOBRAS DA CAMADA: O VELHO NO NOVO.....</b>	<b>75</b>
4.1 Sob o rótulo do novo a presença do velho.....	75
4.2 Corpos úteis à sociedade.....	83
<b>NAS CAMADAS FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>

## PERCORRENDO AS CAMADAS INICIAIS

*Entre a palavra e a coisa  
O salto sobre o nada.  
Em torno da palavra  
Muitas camadas de sonho.  
Uma cebola. Um átomo.  
Uma cebola ávida.  
Entre uma e outra camada  
Nada.  
(Funâmbulo, de Paulo Henriques Britto)*

Olhamos para essa pesquisa percorrendo as camadas do discurso sobre<sup>1</sup> a Escola em Tempo Integral. Entendemos camadas<sup>2</sup> como um conjunto de partes arqueológicas nas quais se investigam acontecimentos e sua validade perante a história. Vale destacar que cada camada sofre desdobramentos, e serve genealogicamente para o surgimento de outras camadas, mais superficiais ou mais densas, porém, nunca lineares.

Assim, delineamos como objeto de pesquisa o discurso do “novo” no documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” (2011), documento este que norteia as práticas de ensino no Ensino Médio em Tempo Integral do Estado de Santa Catarina, no qual buscamos compreender discursividades sobre o sujeito-aluno.

Podemos dizer que nossa escavação surgiu com estudos acerca da Escola em Tempo Integral, pesquisa a qual iniciamos durante a especialização em Educação Integral, cursada na Universidade Federal da Fronteira Sul, no período de 2011 a 2012. A especialização em questão foi a primeira Pós-Graduação *Lato Sensu* da instituição e a primeira sobre a temática no Brasil.

Durante nossa trajetória de estudos, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos (PPGEL) tivemos a oportunidade de continuar as pesquisas sobre a Escola em Tempo Integral, porém, agora, de modo mais aprofundado, a partir de outras perspectivas teóricas. Dessa forma, a elaboração deste estudo, que visa problematizar o funcionamento discursivo sobre o sujeito-

---

<sup>1</sup> Entendemos que discursos *sobre* são formas de institucionalizar os sentidos e de organizar diferentes vozes. (MARIANI, 2004).

<sup>2</sup> A definição de camada, parte da reflexão que constituímos acerca de nossa epígrafe inicial, retirada da *Ordem do Discurso* (2010).

aluno, nasceu a partir da vontade de ampliar a reflexão sobre sua constituição em um contexto específico, neste caso, em uma proposta de Escola em Tempo Integral.

A construção do tema e o corpo da pesquisa foram se desenhando a partir, e principalmente, das discussões e apontamentos realizados nos encontros do grupo de pesquisa Língua(gem), Discurso e Subjetividade e durante os seminários de estudos desenvolvidos desde o início do mestrado, sob orientação da professora Dra. Angela Derlise Stübe.

Nesse caminho, o interesse em desenvolver uma pesquisa que aborde a constituição do sujeito-aluno na escola em Tempo Integral se tornou vinculado ao projeto “Política Linguística e identidade cultural: Representações de língua na região de abrangência UFFS/Chapecó”, coordenado pela professora orientadora Dra. Angela Derlise Stübe. Os projetos estão vinculados ao grupo de pesquisa Linguagem, Discurso e Subjetividade e integram a linha de pesquisa Práticas Discursivas e Subjetividades, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul.

A questão da Escola em Tempo Integral, e do sujeito-aluno que nesse espaço se encontra, chamou-nos a atenção e nos levou a investigar um documento que sustenta a proposta da implantação da Educação Integral no Ensino Médio de Santa Catarina. Com base em um primeiro contato, entendemos que o documento normativo da Educação Integral enfatiza o discurso do “novo”, do diferente. Tal regularidade nos levou a compreender que esse discurso produz imagens sobre o sujeito-aluno.

Sendo assim, formulamos a hipótese de que o documento, ao apresentar o discurso de uma “nova” Proposta Curricular, produz o imaginário do sujeito-aluno logocêntrico, centrado, que busca a perfeição e a completude, de acordo com a vontade de verdade do contexto histórico. Entendemos ainda que, ao propor uma forma de educação diferenciada, o documento apresenta o discurso do “novo” como dispositivo de produção de sujeito para atuar nesse espaço.

Diante dessa hipótese, os seguintes questionamentos foram retomados ao longo de nosso gesto interpretativo:

- (I) Que sujeito-aluno é esse que se constitui por meio da discursividade do “novo”, compreendida no documento da Escola em Tempo Integral?
- (II) Que sujeito-aluno é esse que a Escola em Tempo Integral almeja e pretende forma(ta)r?

Assim como Foucault (2011), entendemos que, em nosso cotidiano, dispositivos de produção de sujeito influenciam a emergência de um determinado tipo de sujeito. Os documentos sobre a Escola em Tempo Integral, de caráter normativo, não somente engendram saberes e sujeitos, mas também classificam e controlam o indivíduo.

Em nossa pesquisa, apoiamo-nos em uma perspectiva discursiva que concebe o sujeito como historicamente constituído sobre as bases de determinações que lhe são exteriores, ou seja, a identidade<sup>3</sup> de todo e qualquer indivíduo, fixado em um determinado lugar discursivo, constitui-se *no* e *do* confronto de diversos discursos, que correspondem ao que Foucault denomina de exterioridade. (CORACINI, 2003).

Em relação aos discursos produzidos sobre a Escola em Tempo Integral, uma das visões que sustentam tais discursos a encontramos nos estudos de Coelho (2009). A autora define a Escola em tempo Integral como um lugar diferenciado do atual modelo, que objetiva a formação integral do indivíduo, com a proposta de romper com o modelo tradicional e fragmentado que ocorre em sala de aula, atualmente, aspecto que analisaremos ao longo do trabalho. Nessa perspectiva, a Escola em Tempo Integral, enquanto instituição de ensino, constitui-se como um bloco de condições materiais e objetivas: seu regulamento, sua organização tempo/espço, as diversas atividades que são desenvolvidas, os indivíduos que nesse espaço se encontram, cada um possui uma função.

Segundo Gadotti (2009), experiências recentes, que se fundamentam na proposta da Escola em Tempo Integral, estão retornando ao cenário das políticas públicas com muita vitalidade. Para o autor, não se trata apenas da ampliação do tempo, mas de poder desenvolver todas as potencialidades humanas, baseadas em um currículo que proporcione a integração de todos os conhecimentos de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, transversal e, principalmente, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.

A partir daí, como já dito, o principal propósito deste estudo é compreender imagens produzidas de sujeito-aluno, que se constitui pelo discurso do “novo”, no documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” (2011), o qual norteia as

---

<sup>3</sup> Ao nos referirmos ao conceito de identidade, na constituição do sujeito discursivo, entendemos, a partir de Foucault (2013), que esse conceito refere-se à noção de sujeito como função e lugar no discurso, não fixa e em constante ressignificação, já que os lugares também são cambiáveis.

práticas de ensino no Ensino Médio em Tempo Integral do Estado de Santa Catarina.

Filiamo-nos à teoria discursiva formulada por Foucault (1969 [2013], 1970[2010], 1979 [2011], 1975 [1996])<sup>4</sup>, sendo que uma das grandes contribuições desse autor se refere à ordem do discurso e sua arqueologia. Essas obras serão importantes, por nos ajudarem a identificar como os discursos, os pequenos acontecimentos e as pequenas rupturas possibilitaram a emergência de dizeres sobre a Escola em Tempo Integral, muitas vezes, camuflados por uma série de aparências superficiais.

Assim, filiados a essa teoria, pretendemos:

- (I) Analisar regularidades e dispersões nos enunciados do documento, sobre a constituição do sujeito-aluno na Escola em Tempo Integral, por meio do discurso do “novo”;
- (II) Refletir como o documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” (2011) apresenta o “novo” como dispositivo para produzir um sujeito-aluno moldado em determinados padrões e modelos;
- (III) Problematizar imagens que o documento produz do sujeito-aluno inserido na Escola em Tempo Integral.

A relevância desta pesquisa está em contribuir para as reflexões acerca da constituição do sujeito-aluno no documento. Assim, observamos que o estudo e a reflexão acerca deste documento, objetivando a compreensão de como o sujeito-aluno é produzido, podem ressoar nas práticas, no currículo, na organização de saberes e do espaço da Escola em Tempo integral. Ao analisarmos a literatura sobre a Escola em Tempo Integral percebemos que muitas pesquisas eram voltadas aos professores, aos gestores e aos demais funcionários da escola. Muito pouco foi produzido a respeito do sujeito-aluno que nesse espaço se encontra, fato que reforça a importância desta pesquisa.

Dessa forma, os conceitos da AD nos servem de travessia para entrarmos no *corpus* selecionado e, assim, realizarmos nosso gesto de interpretação, cujo movimento será compreender efeitos de sentido em um determinado discurso. Ao discorrer sobre o sujeito discursivo, anunciamos, topologicamente, o lugar do qual o conceituamos, na medida em que o diferenciamos de outros sujeitos teóricos.

---

<sup>4</sup> A primeira data corresponde à primeira edição da obra, já a segunda data corresponde à edição por nós consultada, a qual será referida ao longo do texto.

Inicialmente, a pesquisa apresentará reflexões teóricas sobre a constituição do sujeito. Além disso, é de grande pertinência discutir os conceitos de discurso, formações discursivas e dispositivos de produção de sujeitos. Salientamos que todos esses conceitos serão trabalhados na perspectiva discursiva, precisamente de filiação foucaultiana. Para alcançar os objetivos aqui propostos, dividimos este texto em quatro capítulos.

No **Capítulo 1**, intitulado “Do documento ao monumento”, apresentamos a constituição do *corpus* e a proposta de percurso analítico. Em decorrência disso, e não separadamente, apresentamos o arquivo, e as condições de produção do documento analisado.

O **Capítulo 2**, intitulado “No solo foucaultiano, a constituição do sujeito-aluno”, elegemos os conceitos e as referências que sustentam o dispositivo analítico. No decorrer desse capítulo, mobilizamos as noções metodologicamente pertinentes à pesquisa para, posteriormente, adentrarmos nas análises.

No **Capítulo 3**, intitulado “Das camadas no discurso, memórias sobre a Escola em Tempo Integral”, desenvolvemos nosso gesto de interpretação em três movimentos de análises. Buscamos compreender como os sentidos produzidos nos já-ditos da Escola em Tempo Integral produzem memória e ressoam no documento analisado.

No **Capítulo 4**, intitulado “Nas dobras da camada: O novo no velho,” reservamos espaço para as análises a partir de enunciados marcados pelo “novo”. Buscamos privilegiar como, discursivamente, o “novo” oferece-nos lugar à interpretação e, envolto nessa discursividade, refletirmos sobre a constituição do sujeito-aluno.

Com esse exposto, adentramos as camadas do Capítulo 1, “Do documento ao Monumento”.

## CAPÍTULO 1 – DO DOCUMENTO AO MONUMENTO

Nas camadas do Capítulo 1, delimitamos em nossa pesquisa o arquivo e os enunciados que compõem o *corpus* de análise. Nesse movimento, intencionamos compreender a constituição do sujeito-aluno por meio do discurso do “novo” no documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” (2011). Entendemos que delimitar consiste em traçar um limite em um conjunto de regularidades dispersas que se definem por suas possibilidades de diferenciação. Dessa forma, esse conjunto está estreitamente ligado a outros discursos produzidos em outros espaços, em outro tempo, enfim, em diferentes campos enunciativos (FOUCAULT, 2013).

Ao tratar o documento, nos fundamentamos nos escritos de Foucault (2013), em sua Arqueologia, escritos nos quais o autor se reporta a certo documento como monumento. Foucault (2013) examina a questão das análises históricas e discute a crítica ao documento, ou seja, como ele foi abordado pela história tradicional. Para o autor, os historiadores tradicionais abordavam o documento procurando discutir o que ele queria dizer, se dizia a verdade, se era autêntico ou fabricado. Dessa forma, o documento era decifrado de maneira positivista, reconstituindo o passado, revelando a verdade, a origem. “O documento era tratado pelos historiadores como a linguagem de uma voz reduzida ao silêncio, rastro frágil, mas decifrável” (FOUCAULT, 2013, p. 14). Sendo assim, competia ao historiador descobrir o que já estava registrado nos documentos.

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional empreendia ‘memorizar’ os monumentos do passado, transformá-los em documentos, e fazer falar estes traços que, por si mesmos, raramente são verbais, ou dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos, e o que, onde se decifravam traços deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinha sido, desdobra uma massa de elementos que se trata de isolar, de agrupar, de tornar pertinentes, de estabelecer relações, de constituir conjuntos (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Consideramos como elemento fundamental, no documento da Escola em Tempo Integral, o caráter de autoridade, na medida em que se apresenta como saber, uma verdade a ser compartilhada e transmitida. Porém, de acordo com Souza (2010), se pensarmos o documento como estável, estaríamos diante de um mito da

palavra escrita, no qual o saber é imutável, sendo que já haveria uma interpretação dada e o documento aceitaria apenas uma única leitura possível. Dessa forma, o documento representa, segundo Souza (2010), uma espécie de seleção naturalizada, por ser raramente questionado em contexto escolar, vindo a torna-se senso comum.

Trazendo novamente Foucault (2013) para nossa discussão, é importante ressaltar que o filósofo apresenta algumas mudanças de atitudes ao abordar o documento, principalmente no tratamento que a história apresenta sobre esse conceito. De acordo com Foucault (2013), a história atual acredita que o objetivo não é mais verificar se o documento diz a verdade, mas trabalhar em seu interior. Para Foucault (2013, p. 8), “[...] em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifram rastros deixados pelos homens [...]”.

Dessa forma, ao recortarmos, selecionarmos o que é relevante para nossa pesquisa, o documento passa a se apresentar como monumento, pois não nos interessa reconstituir o que os homens fizeram, ou disseram como algo inerte, mas sim trabalhá-lo, (re)elaborando-o.

## 1.1 DO ARQUIVO E DO PERCURSO ANALÍTICO

Ao apresentarmos o arquivo<sup>5</sup> de nossa pesquisa, fazemos isso a partir da Análise de Discurso foucaultiana. Por trabalharmos com essa perspectiva, construímos ao longo da pesquisa um arquivo, no qual insere o documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” em conjunto com outros textos, os quais iremos apresentar abaixo.

A importância da constituição do nosso arquivo será como “um jogo das regras que, em determinada cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de *acontecimentos* e de *coisas*” (FOUCAULT, 2000, p. 95, *itálico nosso*). Assim, considerar como elementos do arquivo que constituímos os fatos do discurso é entendê-lo não como documento, mas como monumento,

---

<sup>5</sup> O conceito de arquivo será aprofundado no capítulo 3 “Das camadas no discurso, memórias sobre a Escola em tempo Integral”.

buscando identificar as suas regras, suas condições, suas práticas e seu funcionamento.

O arquivo representa, para Foucault (2013), o conjunto dos discursos efetivamente pronunciados em uma determinada época e que continua a existir através da história. Sendo assim, realizar uma arqueologia dessa massa documental é buscar identificar as suas regras, suas condições, suas práticas e seu funcionamento. Dessa forma, algumas obras de Foucault, principalmente nos dois primeiros momentos – a fase Arqueológica e a Genealógica –, serviram para sustentar a parte teórica e a parte analítica de nossa pesquisa. Passamos a apresentar algumas obras dessas fases, estabelecendo uma aproximação de nossa pesquisa com os conceitos nelas desenvolvidos.

Foi em *Arqueologia do Saber* que Foucault (2013) elaborou o que chamou de método arqueológico, cujo objeto de análise é o saber de uma época e, mais especificamente, as imbricadas relações que são estabelecidas entre práticas discursivas no interior de um mesmo arquivo. Nos saberes produzidos pelas ciências humanas, Foucault (2013) busca aquilo que neles há de mais fundamental, o que está em seu solo epistemológico, desenvolvendo as noções de “*epistémê*” e “*a priori* histórico”.

Foucault investiga quais condições históricas e sociais permitiram que os discursos surgissem, fossem desenvolvidos e se modificassem. Dessa forma, ao analisar os discursos em profundidade, no viés da arqueologia, Foucault mostra que as contradições são efeitos de superfície, pois todos os discursos que surgem em uma época obedecem a uma mesma *epistémê*, ou seja, têm o mesmo solo arqueológico.

Ao entendermos os conjuntos de regras que permitem o surgimento dos discursos sobre a Escola em Tempo Integral buscamos, por meio dos conceitos foucaultianos, compreender o que pode ser dito em uma determinada época, de que maneira pode ser dito e a quais pressupostos obedecem esses dizeres. Também, o método arqueológico permite-nos identificar, nos enunciados, as condições histórico-sociais que possibilitaram a irrupção de acontecimentos discursivos, e por que determinados enunciados apareceram, e não outros, em seu lugar.

Grandes contribuições para a Análise de Discurso também foram produzidas pelas reflexões que Foucault (2010) faz em *A ordem do discurso*. Nessa obra, Foucault ressalta que, em todas as sociedades, existem procedimentos de exclusão

e de interdição que fazem com que as pessoas não possam falar tudo, em qualquer lugar, de qualquer forma e, tampouco, em quaisquer circunstâncias.

Em *Microfísica do Poder* (2011), a qual problematiza a questão do controle de poder sobre o corpo por meio de gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos, Foucault ressalta que o poder não pode ser visto somente em termos negativos: de excluir, de reprimir, de censurar. Em sua positividade, o poder tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo. O corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação, característico do poder disciplinar.

Também é importante para nossa pesquisa a questão da disciplina, esta que controla a vida do homem e aproveita sua potencialidade, utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. A disciplina é vista por Foucault (2011) como um sistema de poder que se utiliza para vigiar permanentemente os indivíduos, ao passo de julgá-los, medi-los, localizá-los e utilizá-los ao máximo. Essa obra nos permite compreender a constituição do sujeito-aluno na Escola em Tempo Integral e como, por meio de uma discursividade do “novo”, o corpo é controlado e formatado.

Ainda julgamos necessário traçar um percurso por outros trabalhos, outros olhares, buscas que fornecem importantes contribuições e que provocam outros desdobramentos para o desenvolvimento do presente estudo, pois as proximidades em alguns aspectos teóricos permitem-nos produzir um diálogo produtivo para os campos da Análise de Discurso e da educação.

Envolvidos nessa contextualização, olhamos para estudos na área da Análise de Discurso, tais como os de Maria do Rosário Gregolin, que produz considerações relevantes para esta pesquisa, a partir de uma perspectiva discursiva, abordando conceitos de Foucault e Pêcheux, principalmente sobre o sujeito discursivo, formação discursiva e discurso.

Consideramos relevantes também os trabalhos de Maria José Coracini, que empreende pesquisas em torno da leitura, da escrita, do ensino de línguas, identidade e discursos dos excluídos. Aproximamo-nos de suas pesquisas por meio do discurso da sala de aula, voltado para a questão do sujeito discursivo e, também, pela aproximação aos conceitos de Foucault.

Na área da educação, são de grande importância os trabalhos de Rosa Maria Bueno Fischer, por inserir suas pesquisas no campo da Análise de Discurso,

operando com noções foucaultianas, como educação, linguagem e sujeito discursivo. Alfredo da Veiga Neto (2003), com sua obra *Foucault e a Educação*, a partir de uma perspectiva foucaultiana, contribui para as relações entre a escola e a sociedade. Veiga Neto também explora conceitos importantes para as nossas análises, tais como arqueologia, genealogia, dispositivo, arquivo, discurso e enunciado.

Em relação à discursividade do “novo”, desenvolvemos nossas reflexões fundamentadas na obra de Evandra Grigoletto, intitulada *Sob o rótulo do novo, a presença do Velho* (2003). Nela, a autora desenvolve pesquisas na perspectiva discursiva pecheutiana, porém, é possível estabelecermos um diálogo sobre a questão da marca linguística do novo. Em sua obra, Grigoletto trilha ainda caminhos acerca da religião, expondo ao olhar do leitor a não transparência de sentido, por meio da análise do funcionamento do discurso da Renovação Carismática Católica. Nosso trabalho se aproxima das reflexões desenvolvidas por Grigoletto à medida que a autora empreende suas análises sobre o discurso do novo, ainda que sob o rótulo do velho. Nessa mesma perspectiva de analisar a marca linguística do “novo”, também olhamos para o trabalho de Beatriz Eckert-Hoff (2008), intitulado *Escritura de si e identidade: O sujeito-professor em formação*.

No que tange aos discursos sobre a Escola em Tempo Integral, também voltamos nossa atenção para os trabalhos desenvolvidos no Brasil, dentre os quais se destacam os produzidos por: Cavalieri (2010), Coelho (2000), Gonçalves (2006) e Moll (2009). Estes autores fundamentam suas pesquisas em educação Integral utilizando a perspectiva que apresenta um sujeito de direito, ou seja, aquele que a lei atribui direitos e obrigações, e cujo comportamento pretende-se regular.

Na perspectiva da Educação Integral, o indivíduo passa a ser preparado para o exercício da cidadania, sendo qualificado para a disputa no mercado de trabalho, com dignidade e condições intelectuais para ter êxito em uma futura profissão. É importante ressaltar que as leituras nesse enfoque contribuem para entender as discursividades sobre a Educação Integral e as condições de produção do documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” (2011).

A presente pesquisa se diferencia daquelas desenvolvidas pelos autores citados no parágrafo acima, por apresentar elementos filiados à outra perspectiva teórica, mais precisamente, da Análise de Discurso. Essa última procura inserir nessa temática uma discussão sobre como o sujeito discursivo é produzido. É por

meio da Análise de Discurso que nos afastamos dos estudos que apresentam a noção de um sujeito cartesiano, racional, consciente e, portanto, com a ilusão do controle de si. Compreendemos que não estamos diante da manifestação de “um” sujeito, mas nos defrontamos com o lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade. Nessa perspectiva, o sujeito é ao mesmo tempo falante e falado, porque, através dele, outros ditos se dizem.

Sob o olhar da Análise de Discurso e tendo por base a escritura dos trabalhos publicados acima, constituímos um arquivo com diversos documentos sobre a Educação Integral, entre os quais destacamos:

- Leis que sustentam a proposta de implantação da Escola em Tempo Integral, tal como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, segundo a qual o ensino será ministrado progressivamente em tempo integral, de acordo com o estabelecimento de ensino;
- Também compreende nosso arquivo o texto de referência para debate nacional, intitulado “Mais Educação”.

Ressaltamos que os documentos que compõem o arquivo citado, e outros que iremos apresentar ao longo da pesquisa, atuam como uma rede, o que significa trabalhar com a recuperação do arquivo da época escolhida (FOUCAULT, 2013). Ou seja, trabalhar com traços discursivos susceptíveis de permitir a reconstituição do conjunto das regras que, num determinado momento, define os limites e as possibilidades de dizer, da conservação, da memória, da reativação e da apropriação. Entendemos também que essa rede, composta por arquivos, apresenta “furos” que ressoam no discurso, e que produzem sentidos.

Recortamos destes textos, que formam o arquivo da pesquisa, partes que possuem uma discursividade relacionada com o nosso *corpus*, pois nos fornecem imagens para entender o discurso do “novo”. Simultaneamente à constituição do arquivo, e para sustentarmos nossa análise, realizamos leituras, principalmente no que se refere aos conceitos foucaultianos, tais como discurso, sujeito discursivo, formação discursiva, práticas discursivas, dispositivo de produção de sujeitos.

Pesquisamos também em materiais de apoio teórico, disponíveis nas principais revistas e sites de universidades, especificamente, trabalhos defendidos na última década e disponíveis em indexadores de revistas, tais como *SCIELO* (*Scientific Eletronic Library Online*), Banco de Teses da CAPES (Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), e por meio do site do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Consultamos, igualmente, sites de universidades que possuem grupos de pesquisa na perspectiva foucaultiana e em AD, entre eles os da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e UNESP (Universidade Estadual Paulista).

Diante desse exposto, a seguir, passamos a olhar para o documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar”.

## 1.2 UM OLHAR SOBRE O DOCUMENTO

Filiados à Análise de Discurso e a alguns trabalhos publicados sobre esse tema, analisamos o documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” (2011) buscando compreender a atual organização da modalidade de Ensino Integral. Selecionamos este documento sobre a Escola em Tempo Integral por se tratar de uma modalidade de ensino ainda pouco trabalhada na área de Linguística e por receber, atualmente, grande atenção da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina devido às rápidas transformações espaço-temporais, sociais, econômicas e culturais que a sociedade vem apresentando.

A proposta das Escolas em Tempo Integral no Estado de Santa Catarina foi implementada em 2009, instituída pela portaria nº 971, do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Essa proposta caracteriza-se como uma estratégia do Governo Federal para reestruturar os Currículos do Ensino Médio, junto aos governos estaduais e do Distrito Federal. Imbuídos desta intenção de reestruturar o Currículo do Ensino Médio, os Estados, via Secretarias de Educação, aderiram ao programa e passaram a receber apoio técnico e financeiro, através do PDDE, para elaboração e desenvolvimento de seus projetos. O encaminhamento para o desenvolvimento do Programa prevê que a reorientação curricular envolva atividades denominadas de macrocampos, que integram as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura, das artes, da mídia, entre outros.

Imbuídos nessa proposta, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) firmou convênio com o Ministério da Educação (MEC), aderindo ao Programa em 2009. Dessa forma, em 2010, iniciaram as atividades em 18 escolas da rede pública estadual. Para viabilizar o início das atividades, o MEC disponibilizou

diretamente para as unidades escolares de Santa Catarina um milhão e cem mil reais, divididos entre as instituições participantes. Em 2011, aumentou para 60 o número de escolas que faziam parte do Programa. As escolas que aderiram ao Programa foram orientadas pelo documento intitulado “Orientações para Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual – 2011” e pela Instrução Normativa nº 10/2011/2012.

Em 2012, a SED apresenta o Programa Ensino Médio Integral, o qual foi desenvolvido em 40 escolas. O Programa previa a ampliação da jornada escolar com implantação gradativa, a partir do primeiro ano do Ensino Médio. Nas 60 escolas já existentes do Ensino Médio Inovador, seria feita a transição para o Ensino Médio Integral. Nesse momento, o documento de apoio para as discussões sobre a implantação dessa modalidade intitula-se “Novas perspectivas para o cotidiano escolar”, documento produzido em 2011 para circular nas escolas em 2012.

“Novas perspectivas para o cotidiano escolar” (2011)<sup>6</sup> é um material de apoio para a implantação das Escolas em Tempo Integral de Ensino Médio do Estado de Santa Catarina. A circulação desse texto acontece no espaço das Escolas em Tempo Integral, com o intuito de embasar teoricamente a proposta para a concretização total da mesma. O material é destinado a professores, gestores e demais funcionários que atuam de forma efetiva na proposta de ampliação da jornada escolar.

O documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” (2011) possui 21 páginas e é dividido em quatro partes. A primeira parte introduz a proposta da Educação em Tempo Integral no Estado de Santa Catarina. Na sequência, o documento propõe um exemplo de planejamento coletivo, em que são apresentados conteúdos curriculares para cada disciplina, o desenvolvimento de um projeto, a problematização, os objetivos, ações e operações a serem desenvolvidos pelos alunos, a socialização para que as informações obtidas sejam apresentadas para os demais colegas, e, por fim, a avaliação que ocorre em todos os procedimentos realizados por professores e alunos.

Na terceira parte, são apresentados os seus princípios norteadores, os quais se apresentam divididos em sete tópicos: a forma; o conteúdo dos projetos a serem

---

<sup>6</sup> O documento “Novas Perspectivas para o cotidiano escolar” também se encontra disponível no site: <[http://extranet.sed.sc.gov.br/v3/index.php/documentos/doc\\_download/372-caderno-do-ensino-medio-integral](http://extranet.sed.sc.gov.br/v3/index.php/documentos/doc_download/372-caderno-do-ensino-medio-integral)>. Acesso em: 26 ago. 2013.

desenvolvidos; as atividades relacionadas à cultura e ao esporte; os momentos de convivência; as viagens de estudos; os intervalos; o tempo da escola e o plantão pedagógico. Na continuidade, o documento apresenta um exemplo de quadro de horários, no qual as aulas acontecem de segunda a sexta-feira, com início às oito horas e término às dezessete horas.

São quarenta e cinco minutos para cada atividade, quinze minutos para convivência (recreio), uma hora e trinta para almoço. O aluno permanece na escola por nove horas, desenvolvendo diversas atividades. Por fim, as referências que embasam o documento são apresentadas. Para uma melhor visualização acerca da circulação do documento, apresentamos no Mapa 1 as escolas situadas no Estado de Santa Catarina que estão aderindo à proposta da Educação Integral em 2011 e 2012.

Mapa 1 – Escolas de Educação Integral no Estado de Santa Catarina.



Fonte: SANTA CATARINA (2011, p. 18).

Cabe salientar que os documentos foram produzidos pela equipe da Gerência de Ensino Médio e articuladores/DIEB, equipe esta construída por professores de

diversas áreas, os quais são responsáveis pela produção de projetos e trabalhos metodológicos para professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, a partir das seguintes referências: Cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação/MEC, Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo/UNESCO e a obra “Os Pensadores: Anízio Teixeira e Paulo Freire”. Fazemos uma descrição destes textos, logo abaixo, a fim de identificar como cada uma dessas referências citadas sustentam o documento da Educação em Tempo Integral analisado nesta pesquisa.

Primeiramente, apresentamos *Os cadernos da proposta curricular de Santa Catarina* (1991/1998 e 2005), destinados ao Ensino Infantil, Fundamental e Médio da rede básica estadual do Estado. Este material tem por finalidade nortear os educadores e suas práticas pedagógicas, com o objetivo de construir uma escola pública de qualidade. Dessa forma, os textos são elaborados coletivamente, com a finalidade de ampliar reflexões sobre eixos temáticos que norteiam a educação, cabendo a cada professor, por meio da leitura, fazer-se presente como autor nesse processo.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) opta pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também denominada sócio-histórica. De acordo com Gomes (2008), a concepção histórico-cultural inicia no Brasil a partir dos anos de 1980, tornando-se base teórica-metodológica da PCSC. A autora ressalta que, para nos aproximarmos do conceito de Escola em Tempo Integral, baseada na Proposta Curricular, precisamos estudá-la nas correntes que a fundamentam. Um dos principais apontamentos de Gomes (2008), o qual contribui para refletirmos sobre a constituição do sujeito-aluno, vem da sua reflexão em relação ao tripé apresentado por Marx em Genebra, no ano de 1886, em relação à definição de ensino socialista. Segundo Marx, a educação deveria abarcar três passos: a educação mental, a educação física, e a educação tecnológica. Eixos que serão retomados nas análises dos capítulos 3 e 4.

Outro material de apoio para a implantação da proposta são os cadernos do programa *Mais Educação/MEC* (2009), cujo objetivo é fazer um amplo diálogo nacional, envolvendo toda a comunidade escolar e os demais profissionais, com o intuito de colaborar para superar os desafios da educação pública brasileira. A trilogia de cadernos do Programa *Mais Educação* (2009) tem como intuito aprimorar os debates na construção de um paradigma contemporâneo de Educação Integral,

para que esta proposta possa consolidar-se como sustentável e de qualidade. Como instrumentalizações pedagógicas, são apresentados conteúdos para cada área do conhecimento, ampliando oportunidades de aprendizado dos educandos inseridos na Educação em Tempo Integral.

Os “Protótipos curriculares do ensino médio e ensino médio integrado” são resultantes de estudos desenvolvidos pela UNESCO, tendo como apoio o Ministério da Educação do Brasil. Tais estudos têm o objetivo de construir propostas curriculares efetivas no processo de ensino-aprendizagem, e que integrem a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação técnica de nível médio. Os protótipos consideram que a continuação dos estudos e a preparação para a vida do aluno são demandas dos jovens e do Ensino Médio. Com uma organização transdisciplinar, esse documento tem como proposta superar a compartimentação das disciplinas, por meio de projetos que envolvam professores e alunos no decorrer do ano letivo.

Como referência, dois nomes se fizeram presentes no documento: Anízio Teixeira e Paulo Freire. O primeiro, idealizador das grandes transformações na educação brasileira, fundamentava-se no princípio de que a aprendizagem é o processo no qual o aluno estabelece uma relação dialética entre o aprendido na escola e nas suas práticas sociais. Para Anízio Teixeira, cabe à escola disponibilizar meios para que o aluno aprenda a exercitar o senso crítico. Dessa forma, as disciplinas são trabalhadas dentro de atividades que os alunos escolhem, desenvolvendo sua personalidade no meio em que vivem.

Já para Paulo Freire, a leitura de mundo vai além da leitura da palavra, ou seja, é aprender a ler, escrever, mas dentro da realidade do aluno; não uma manipulação mecânica, mas uma relação dinâmica na qual o aluno é capaz de se posicionar criticamente acerca da educação. Isso implica, na Educação em Tempo Integral, em compreender a leitura como o espaço que possibilita o debate interdisciplinar a respeito da realidade do aluno e dos modos de ressignificar e transformar essa realidade.

Esses documentos sustentam a proposta de Educação em Tempo Integral do Estado de Santa Catarina, no que tange aos seus princípios epistemológicos, seus procedimentos metodológicos e suas concepções dialéticas. As questões apontadas aqui funcionam como um arquivo, e serão importantes para auxiliar na argumentação e na construção das análises.

### 1.3 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Para responder nossas perguntas de pesquisa, a saber, (i) que sujeito-aluno é esse que a Educação Integral almeja e pretende forma(ta)r e, (ii) que sujeito-aluno é esse que se constitui por meio da discursividade do “novo” no documento da Educação Integral, utilizaremos em nossas análises enunciados discursivos que compõem o nosso *corpus* para chegarmos ao processo discursivo da constituição do sujeito-aluno.

Entendemos que os domínios dos enunciados, articulados por *a priori* históricos, se caracterizam por diferentes tipos de positividade e por formações discursivas distintas. Ou seja, é um volume complexo em que se diferenciam regiões heterogêneas e se desenrolam, segundo regras específicas, práticas discursivas que não se pode superpor. Entendem-se práticas discursivas como sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos. São todos esses sistemas de enunciados que denominamos arquivo.

Para a construção das análises, foram selecionados enunciados no documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” (2011), com a finalidade de construir um *corpus* que possibilite a análise das formações discursivas presentes, a fim de investigar os dispositivos de produção de sujeito.

Diante desses aspectos, e por meio da leitura do documento, algumas categorias de análise chamaram-nos a atenção:

- A ruptura com o tradicional, para instaurar algo diferente, novo;
- Como o novo e o velho são apresentados na materialidade discursiva;
- Como o sujeito-aluno é constituído por essa discursividade.

Guiamos nosso gesto interpretativo por marcas linguísticas que operam como regularidades. Procuramos, assim, transpor a opacidade do objeto simbólico e buscamos as contradições que sinalizam a dispersão do discurso. (FOUCAULT, 2013). Dessa forma, selecionamos o documento e determinamos enunciados que possibilitam analisar a constituição do sujeito-aluno na Educação Integral por meio do discurso do “novo”.

Diante disso, nossa busca foi por regularidades que nos fornecessem marcas do funcionamento do discurso do “novo” na constituição do sujeito-aluno na Escola em Tempo Integral. Por meio da Tabela 1 é possível visualizar essas regularidades

nos discursos contemplados. A interpretação da operação dessas marcas será apresentada nos capítulos 3 e 4, por meio de enunciados discursivos, considerados significativos para o nosso estudo.

Tabela 1 – Marcas do funcionamento discursivo do “novo” na constituição do sujeito-aluno.

NOVO	VELHO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rompe com o modelo tradicional e fragmentado.</li> <li>• É necessário, mais do que nunca, que os conhecimentos sejam significativos ao jovem.</li> <li>• Ele precisa compreender a importância e a necessidade de apropriar-se dos conhecimentos sistematizados.</li> <li>• A apropriação dos conhecimentos sistematizados se dará de forma mais dinâmica e contextualizada de acordo com a realidade local e global.</li> <li>• Tem como eixos norteadores a sustentabilidade, o empreendedorismo, e como base metodológica o protagonismo.</li> <li>• Aulas contextualizadas, práticas, nas quais o jovem, ativo e participativo, desenvolverá ações de inserção social.</li> <li>• Colocar-se efetivamente como cidadão com direito e deveres, porém, com a participação ativa como agente de transformação da sociedade onde vive, exercendo efetivamente sua cidadania.</li> <li>• Formação do indivíduo compreendido como ser multidimensional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo tradicional e fragmentado.</li> <li>• Modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido.</li> <li>• Trabalha apenas com a dimensão física e mental.</li> <li>• Separação e hierarquização das dimensões humanas.</li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora.

Selecionamos do documento enunciados discursivos a partir de marcas linguísticas regulares, por serem significativas ao nosso tema e servirem como pistas para compreendermos a forma de constituição do sujeito-aluno na Escola em Tempo Integral.

De acordo com uma perspectiva foucaultiana, assim concebemos o documento, o qual não se apresenta mais para a história como matéria inerte, que tenta reconstituir o que os homens disseram ou fizeram, fornecendo um sentido de continuidade à ação humana. Diante dessas considerações, entendemos que, para empreender as análises, é necessário evidenciar algumas aproximações discursivas

na dispersão do discurso da Educação Integral, nas múltiplas possibilidades de enunciação, para mostrar que o discurso só produz efeitos justamente por sofrer alterações.

Dessa forma, das camadas seguintes, cabe apresentarmos o Capítulo 2, no qual mobilizaremos a constituição do sujeito-aluno na Escola em Tempo Integral em torno dos conceitos foucaultianos de sujeito, discurso, formação discursiva e dispositivo de produção de sujeito.

## **CAPÍTULO 2 – NO SOLO FOUCAULTIANO, A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-ALUNO**

Nas camadas do Capítulo 2, procuraremos problematizar os pressupostos teóricos sobre os quais fundamentamos o trabalho e que sustentam as nossas análises. Dessa forma, a pesquisa poderia ser preparada em outras perspectivas teóricas e em outras grandes áreas de conhecimento, dentre elas a Educação; no entanto, nossa intenção aqui é discutir as questões referentes ao discurso e, especificamente, à constituição do sujeito-aluno. Recorremos, então, à teoria do discurso, mais precisamente aos conceitos do solo arqueológico e genealógico de Foucault.

Os conceitos de sujeito, discurso, formação discursiva e dispositivos de produção de sujeitos serão de suma importância para fundamentar teoricamente o nosso gesto analítico nos capítulos 3 e 4. Dessa forma, sob o olhar da análise de discurso, iniciamos, a seguir, nossa escavação pelo solo foucaultiano.

### **2.1. SUJEITO DISCURSIVO: SUJEITO-ALUNO INTEGRAL**

Para problematizarmos a noção de sujeito-aluno cartesiano, logocêntrico, centrado, constituído pelo imaginário que os enunciados do documento trazem, como apontaremos no capítulo 3 e 4, é necessário refletir sobre qual conceito de sujeito estamos empreendendo nossa pesquisa. Ressaltamos que a noção de sujeito que nos interessa se afasta do conceito das teorias subjetivistas. Nessa perspectiva, olhamos para essa noção sob o respaldo teórico foucaultiano, que nos permitirá olhar para o sujeito-aluno como um sujeito histórico, inserido em um lugar discursivo.

Dentre as inúmeras preocupações que Foucault apresenta em suas obras, a problemática do sujeito o acompanha em sua trajetória filosófica. Preocupação que desdobra-se no interior de outras inquietações, de modo que uma simples enunciação torna-se suficiente para demarcá-la nesse amplo conjunto de indagações.

Para Fonseca (2003), a problemática do sujeito apresenta-se nas obras de Foucault não como um dado, mas sim como algo constituído.

A questão do sujeito é um tema pertinente no pensamento foucaultiano somente na medida em que é tratada segundo os termos da problemática de sua constituição. Nesse ponto realiza-se uma primeira demarcação diante da escolha da questão do sujeito: o problema de sua constituição. (FONSECA, 2003, p. 10).

Pensar a questão da constituição do sujeito impõe refletir sobre a demarcação temporal na qual Foucault deseja se situar, ou seja, refletir sobre o presente. É nas camadas desse solo que esse autor trama essa importante problemática: constituição que se apresenta no presente e que fabrica, para o presente, um tipo específico de indivíduo. O filósofo volta sua atenção, para o surgimento de uma questão: a atualidade “[...] é a questão de: o que acontece hoje? O que acontece agora? O que é esse ‘agora’ dentro do qual estamos todos, e que é o lugar, o ponto [do qual] escrevo [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 12).

Essa questão caracteriza-se como uma das principais preocupações que perpassa as obras de Foucault. Nessa superfície movediça, esse conceito não deixa de ser uma questão discutida no decorrer de suas obras. Dessa forma, salientamos que, na fase denominada por Foucault de genealogia, a questão da constituição do sujeito no presente apresenta-se de forma mais incisiva. Entretanto, é no solo da arqueologia que o primeiro contato com a constituição do sujeito se mostra, ou seja, são as primeiras bases para sustentar o que a genealogia irá reforçar posteriormente.

De acordo com Fonseca (2003), a arqueologia permitirá a Foucault conceber o espaço regido por regras como um produto de práticas estáveis e de realização dessas práticas. É no método arqueológico que se dá a desconstituição da noção de sujeito como um dado preexistente. De maneira geral percebemos que Foucault procura enfatizar em seus estudos a constituição do indivíduo moderno por formas de objetivação e subjetivação.

Os processos de objetivação e subjetivação acerca dos quais Foucault emprega suas discussões são procedimentos que atuam conjuntamente na constituição do indivíduo. Para entendermos melhor esses dois conceitos, cabe aqui trazer a atuação de cada um nessa constituição. Segundo Fonseca (2003), o primeiro nos mostra como em nossa cultura há práticas disciplinares que fazem do homem um objeto dócil e útil. Já o segundo, apresenta-se como práticas, também inseridas em nossa cultura, que fazem do indivíduo moderno um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria. Também nos interessamos acerca dos

significados atribuídos por Foucault aos termos “sujeito” e “indivíduo”, pois cabe salientarmos que há uma diferenciação entre os mesmos, e que devemos ser cautelosos aos referenciar, visto não ser tão evidente nos escritos de Foucault a sua distinção. Dessa forma, entendemos que quando houver referência aos processos de objetivação e subjetivação, haverá sempre uma relação ao indivíduo. Entretanto, no que tange ao sujeito, esse é resultado da constituição do indivíduo frente aos mecanismos de subjetivação presentes na atualidade.

Pode se dizer que o termo ‘sujeito’ serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação. Esses processos, justapostos aos processos de objetivação, explicitam por completo a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil-e-útil e sujeito. (FONSECA, 2003, p. 26).

Para Sargentine e Navarro-Barbosa (2004), a noção de sujeito para Foucault na *Arqueologia do Saber* (1968), aparece claramente articulada com a noção de história apresentada em suas obras. Sendo assim, na arqueologia, sobre as condições de possibilidades dos saberes, o autor produz uma ruptura com a crença em que o sujeito é concebido como originário do devir histórico.

Se o sujeito é constituído, toda filosofia que o apresenta como constituinte, ou seja, como senhor pleno e criador de seus atos, cartesiano, completo, imutável, consciente de si, livre e autônomo, caracteriza-se como uma filosofia do sujeito “que cai na ilusão de que aquele que conhece permanece como garantia da não-dispersão de seus atos” (ARAÚJO, 2008, p. 94). Segundo Araújo (2008), a noção de sujeito para Foucault é histórica, tem sua utilidade em diferentes conhecimentos.

Dessa forma, a investida de Foucault contra o sujeito consciente, segundo Sargentine e Navarro-Barbosa (2004), tem uma amplitude maior e, em *As palavras e as coisas* (1966) Foucault empenha-se em realizar a história do nascimento e da morte do homem. O tema do sujeito, de acordo com Araújo (2008), decorre das críticas que Foucault faz às analíticas da finitude. As analíticas tinham como propósito fundar uma filosofia do sujeito, respondendo a algumas questões, dentre as quais: quem é esse sujeito que vive, que trabalha e que fala. Dessa forma, ao analisarem a finitude do homem, o que o determina, a sua história de produção, o que ele é em sua essência, acabou caindo no que Foucault (2013) chama de *sono antropológico*<sup>7</sup>. As analíticas da finitude procuram tecer a trama de um sujeito livre e

<sup>7</sup> De acordo com Araújo (2008, p. 95) sono antropológico é a pretensão ou ambição de tomar o corpo,

universal, sendo assim, esquecem que o homem é parte de uma história recente que já o condena a desaparecer e que foi constituído por longos, árduos e conflituosos acontecimentos discursivos, epistêmicos e práticos. Sargentine e Navarro-Barbosa (2004) ressaltam que, para Foucault, o homem tem seu surgimento como uma censura no saber, uma invenção que não chega a ter dois séculos, e depois desaparece.

Foucault propõe localizar arqueologicamente os *a priori* históricos que foram fundamentais para conhecer o homem. Isso porque a figura do “homem” só surgiu para o saber quando a ciência sobre ele o constituiu. Porém, “as ciências o dissolveram, mostrando como e pelo que ele é objetivado” (ARAÚJO, 2008, p. 95). Dessa forma, na *Arqueologia do Saber*, Foucault (2013) se recusa a aceitar um antropocentrismo dominante na historiografia, pois “uma concepção de história centrada no sujeito e na crença de que as mudanças ocorrem sob um tecido contínuo de relações impediria Foucault de realizar uma descrição ‘pura’ dos enunciados”.

Acerca da concepção de Foucault sobre o sujeito discursivo, abarcamos também nossos dizeres em Coracini (2007) e Fisher (2001).

Em uma perspectiva foucaultiana, Coracini (2007) apresenta o sujeito discursivo como uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação. Para a autora, o sujeito é um lugar no discurso, sendo heterogêneo, dividido, descentrado, pertencente ao exercício do poder disciplinar, denominado de tecnologias de controle, que nada mais é do que a totalidade ilusória que constitui o imaginário e, também, a identidade do sujeito.

Nessa mesma perspectiva foucaultiana de conceber o sujeito discursivo, Fischer (2001) ressalta que a linguagem seria, então, a manifestação dessa busca, lugar em que o homem imagina constituir e expor sua própria unidade. Segundo a autora, Foucault, na *Microfísica do poder*, ao contemplar a tensão entre o eu e o outro nos discursos, percorre um caminho para compreender o sujeito. Dessa forma, Foucault afasta-se do espaço em que o sujeito é individual e envolve-se em uma relação mais ampla, a qual se baseia na noção de dispersão do sujeito, “falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, [...] porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar,

---

a história da produção ou suas relações sociais empíricas pelo que ele é em sua essência.

ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo” (FISCHER, 2001, p. 208).

É possível, então, determinar o lugar em que se encontra o estudo do poder nas obras de Foucault em função de sua inserção na perspectiva da preocupação com o sujeito, pois, para o autor, se o sujeito está atrelado às relações de produção e de significações, também acaba preso a relações de poder.

Assim, falar das discursividades produzidas pelo documento da Escola em Tempo Integral reside em refletirmos sobre o controle do discurso nesse material. Sendo assim, nos questionamos: como esse discurso é selecionado, proliferado ou circula? Como o sujeito-aluno pelo discurso do novo torna-se objetivado aos domínios do poder? Esses questionamentos nos servem de travessia para adentrarmos a ordem do discurso sobre a Escola Em Tempo Integral.

## 2.2 A ORDEM NO DISCURSO SOBRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Nesse subcapítulo, temos como objetivo refletir sobre o conceito de discurso. Esse conceito será importante para fundamentarmos a nossa hipótese de que o discurso do novo, no documento, atua como dispositivo para produzir imagens sobre o sujeito-aluno.

Entendemos, a partir de uma perspectiva foucaultiana, que o discurso do documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” é controlado, selecionado por aqueles que possuem o poder por meio de procedimentos que controlam o discurso em determinadas classes da sociedade. Esses discursos têm como função ditar ao indivíduo o papel que ele precisa desempenhar na sociedade. Assim, segundo Foucault (2010),

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1970, p.8).

O controle do discurso, no documento que ora trazemos, é organizado por determinados procedimentos de seleção, caracterizados como procedimentos exteriores de controle e procedimentos internos de controle e delimitação do

discurso. São discursos que ditam ao indivíduo o papel que ele precisa desempenhar na sociedade. Essa materialização sofre também pela ação do que Foucault (2013) denomina de relações de poder. Dessa forma, o discurso apresenta-se como lugar onde o poder se exerce e também onde há resistência do sujeito a esse mesmo poder, resistência essa que se encontra prevista ou dissimulada no próprio dispositivo de poder. (CORACINI, 2007).

Para Foucault (2011), poder e saber, como dois lados do mesmo processo, entrecruzam-se no sujeito, seu produto concreto. Não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder. Foucault (2010), em vez de considerar que só há saber na ausência de relações de poder, considera que o poder produz saber.

Cabe destacar que, para Foucault (2010), entre o poder e o saber não se estabelece uma relação denexo causal. Nessa direção, ao contrário de pensar o primeiro como causa e o segundo como efeito, enfatiza a presença de um total entrelaçamento entre um e outro.

O poder está em todos os lugares permeando as relações que se estabelecem entre as práticas profissionais, nas quais o poder exerce-se a partir do conhecimento adquirido no campo dos saberes científicos, como, por exemplo, na Psiquiatria e Psicologia. Conforme Foucault (1996, p. 27), “temos antes que admitir que o poder produz saber [...]; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber”.

Trazemos a epígrafe acima para contextualizar o conceito de discurso, o qual nos mostra a lógica dos mecanismos de controle do discurso, bem como suas condições de seu funcionamento. Dessa forma, segundo Foucault (2010), a proliferação do discurso é controlada, selecionada por meio de procedimentos que controlam o discurso em determinadas classes da sociedade por aqueles que possuem o poder. Esses discursos têm como função ditar ao indivíduo o papel que ele precisa desempenhar na sociedade.

Para Foucault (2010), a produção dos discursos nas sociedades não se dá de forma natural e ingênua. Segundo ele, os discursos são regulados, selecionados, tendo a palavra um poder que organiza o que é dito. O autor apresenta essa hipótese no livro *A ordem do discurso* (2010), no qual procura mostrar os artifícios que exercem poder sobre os discursos. Foucault (2010) leva-nos a conhecer o poder que as palavras exprimem, evidenciando que ora permitem o dizer, ora o excluem,

mostrando como o discurso é controlado e delimitado. Isso nos permite compreender que, em nossa sociedade, há vários procedimentos de exclusão e de interdição do discurso, pois sabemos que não temos o direito de falar à vontade, que não podemos dizer tudo em qualquer situação, que, enfim, não podemos falar de qualquer coisa, pois existem tabus.

Foucault (2010, p. 9) salienta que existem formas de se controlar o dizer, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Em outras palavras, o autor argumenta que há interdições que regulam os discursos em nossa sociedade, e que essas interdições formam uma grade complexa de dominação do dizer.

Segundo Foucault (2010), há três tipos de sistemas de controle dos discursos: a) externos ao discurso, b) internos ao discurso e c) a rarefação dos sujeitos.

O primeiro tipo de controle do discurso, os procedimentos externos, se refere à parte do discurso que coloca em jogo o desejo e o poder. Isso pode ocorrer de três maneiras, por meio da interdição, pois há palavras proibidas, de modo que não se pode falar tudo, em qualquer lugar, pois há pessoas que têm o direito do dizer. Da separação/rejeição, os discursos separam, segregam, incluem e excluem os sujeitos. E, da vontade de verdade, o sujeito tem vontade de verdade, e essa busca pela verdade controla os sujeitos e constrói o verdadeiro.

O segundo tipo de controle dos discursos são os procedimentos internos que controlam e regulam o dizer. Novamente, esse tipo pode ocorrer por meio de três maneiras: a) pelo comentário, que se apresenta como deslocamentos exercidos nos discursos. O comentário movimenta os dizeres os quais permitem constituir novos discursos; b) pelo autor, que tem o papel de agrupar os discursos como unidade e origem de suas significações. O discurso não pode circular sem a assinatura de um autor, o qual funciona como um lugar institucional; c) pela disciplina, que define e controla os enunciados que serão considerados como pertencentes a ela, isto é, verdadeiro, e os não pertencentes, os falsos.

O terceiro tipo que determina as condições do funcionamento dos discursos é a rarefação dos sujeitos. Nela, há regras que controlam os sujeitos que falam. Foucault (2010) diz que há regiões do discurso que são proclamadas somente para quem tem tal poder, e há outras que são abertas, sem restrição, em que o sujeito pode falar, uma vez que os discursos estão a sua disposição. Desse modo, o autor

diz que: “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2010, p. 37). A rarefação dos sujeitos acontece por meio do: a) ritual, de modo que os discursos carregam consigo, diz o autor, rituais, falas, papéis estabelecidos. Isso pode ser encontrado nos discursos religiosos, judiciários etc. O ritual define a qualificação que os indivíduos devem possuir para falar; b) das sociedades de discursos (as sociedades produzem e conservam os discursos, regulam a circulação dos discursos em espaços fechados, restritos), e das doutrinas (nela, os discursos são limitados a alguns sujeitos. Isso é o que o autor chama de apropriações sociais dos discursos: há instituições que são responsáveis em distribuir os dizeres).

Na *Arqueologia do saber*, Foucault (2013) aprofunda o conceito de discurso. A definição de todo seu método se construirá na definição dos principais objetos: o discurso, o enunciado e o saber.

[...] em nossos dias, a história é o que transforma *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; que poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (FOUCAULT, 2013, p. 8, *itálico nosso*).

Ou seja, uma forma de fazer história que eleva tudo àquilo que as pessoas disseram e dizem ao estatuto de acontecimento. Dessa forma, o que foi dito produz uma realidade discursiva; e, sendo o ser humano um ser discursivo, criado ele mesmo pela linguagem, a Arqueologia é o método para desvendar como o homem constrói sua própria existência.

Nesta lógica, os sujeitos e objetos não existem *a priori*, são construídos discursivamente sobre o que se fala sobre eles. O corpo, por exemplo, só passou a existir a partir das modificações discursivas da passagem da Idade Média para a modernidade. Com o desenvolvimento da patologia, o corpo passa a ser percebido como um conjunto de órgãos, e a Medicina passa a discursivizá-lo, ou seja, a formular práticas e efetuar dizeres sobre ele.

Foucault (2013, p. 143) define discurso como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva”; este conjunto é limitado a certo número de enunciados, além de ser

[...] histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo (FOUCAULT, 2013, p. 132-133).

Um indivíduo, quando ocupa um lugar institucional, faz uso dos enunciados de determinado campo discursivo segundo os interesses de cada trama momentânea. Por exemplo, o enunciado de um psiquiatra visando a diagnosticar a doença mental, ou do pedagogo para aferir a aprendizagem de uma criança. Além destes elementos, há outro elemento central: a compreensão de que o discurso é uma prática, que constrói seu sentido nas relações e nos enunciados em pleno funcionamento. Os discursos são, para Foucault (2010), práticas sujeitas a regras particulares, entre elas, as regras de estarem sempre ligadas ao seu contexto de produção. Ou seja, porque em uma mesma época alguns discursos permanecem na memória dos indivíduos e outros são rejeitados e silenciados?

Muchail (2004), ao trazer para suas investigações os conceitos de Foucault, refere-se à ordem do discurso como centrado na linguagem, nos conteúdos, na lógica dos discursos e na sua relação com o poder. Dessa forma, para o autor, os discursos são analisados na sua positividade como fatos, e trata-se de buscar não sua origem ou seu sentido secreto, mas as condições de sua emergência, as regras que presidem o seu surgimento, seu funcionamento, suas mudanças. Entretanto, seu desaparecimento, em uma dada época, seu aparecimento em outra, com novas regras que presidem a formação de outros discursos em outra época, funcionam como um jogo e, por assim dizer, variável num curso histórico marcado por diferenças e descontinuidades.

Dessa forma, segundo Foucault (2010), autoriza-se o que é permitido dizer, quem pode dizer e quando se pode dizer em uma determinada época. Podemos chamar a este “jogo de regras” de *episteme* de uma época, o solo onde são constituídas as formações discursivas que compõem as diferentes configurações no espaço do saber. Enfim, o que se diz no documento da Escola em Tempo Integral

somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso.

### 2.3 FORMAÇÕES DISCURSIVAS: DA DISPERSÃO DE SENTIDOS ÀS REGULARIDADES NOS ENUNCIADOS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Uma das principais noções desenvolvidas no interior da Análise do Discurso de linha francesa é, sem dúvida, o conceito de formação discursiva, visto que este conceito está diretamente relacionado com a problemática do Sujeito.

Segundo Fonseca (2013), Foucault, ao analisar aquilo que ele designa como formação discursiva, nega a ideia de um sujeito transcendental como elemento que organiza objetos característicos a essa formação. Nessa mesma perspectiva, ao negar as noções de tradição, de desenvolvimento e evolução, características das unidades do discurso e dos grupos de enunciados, Foucault chega à formulação do que ele chama de formação discursiva.

Em Foucault (2013), as regras que determinam uma formação discursiva apresentam-se, pois, como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. Todos esses elementos caracterizam a formação discursiva em sua singularidade, possibilitando a passagem da dispersão para a regularidade.

Entendemos o enunciado, segundo Foucault (2013), como unidade elementar do discurso. O enunciado é de suma importância para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem em seu modo de ser singular (não sendo totalmente linguístico, e nem exclusivamente material). Não sendo caracterizado como uma unidade, o enunciado apresenta-se como uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam conteúdos concretos, no tempo e no espaço. Dessa forma, ao pensar o enunciado como função, Foucault (2013) o descreve a partir de oposições com outras unidades, tais como: frase, proposição e fala. Segundo o autor, essas oposições serão importantes para marcar diferenças e para acentuar que os estudos linguísticos deixaram o enunciado caracterizado como um elemento residual e, portanto, pressuposto, mas não analisado.

Para compreendermos melhor o enunciado como função, explicitamos que Foucault (2013) entende frase ou proposição como unidades reconhecíveis para a

gramática e a lógica, enquanto um conjunto de signos; e, em relação ao enunciado, Foucault (2013) afirma:

Chamaremos enunciado a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível (FOUCAULT, 1989, p. 123).

Perante isso, para definir o enunciado, Foucault (2013) o correlaciona com o conceito de língua, com o objetivo de apresentar que eles não estão no mesmo nível de existência. Ou seja, a língua é apresentada como um sistema de construção para enunciados possíveis. No entanto, para a análise arqueológica, não é interessante esse campo de virtualidades das formas linguísticas.

O autor mostra-nos que uma frase, uma proposição, um ato de fala em um enunciado, só são possíveis pela função enunciativa, que se caracteriza pelo fato de ser produzido por um sujeito em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitem que ele seja enunciado.

Para Foucault (2013), os enunciados se apresentam dialeticamente constituídos pela singularidade e pela repetição, sendo que a sua análise deve levar em conta a dispersão e a regularidade dos enunciados que se produzem pelo fato de terem sido realizados. Dessa forma, descrever um conjunto de enunciados no que ele tem de singular é descrever a dispersão desses sentidos, detectando uma regularidade, uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações, posições, funcionamentos, enfim, transformações. Dessa forma, o conceito de formação discursiva deriva, conforme Foucault (2013), do ato de pensar os enunciados como formas de repartição e sistemas de dispersão.

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (FOUCAULT, 2013, p.43).

Dessa forma, o autor supracitado descreve como as formações discursivas constituem grupos de enunciados, ou seja, um conjunto de performances verbais que estão ligadas no nível dos enunciados. Isso supõe que se possa definir o regime

geral a que obedecem seus objetos, a forma de dispersão que reparte regularmente aquilo de que falam, o sistema de seus referenciais. Como podemos perceber, a conceituação tem caráter teórico-metodológico e institui o território da história como campo das formações discursivas: nelas se encontram o discurso, o sujeito e o sentido.

Para Trifanovas (2007), nas teorias de discurso, é essencial observar as condições de produção do discurso, isto é, toda a circunstancialidade sociopolítico-histórica ao redor do ato enunciativo. Essa contextualização está consideravelmente atrelada às formações discursivas, noção proposta por Foucault (1969 [2013, p.130]), entendida como sendo o discurso em formação, sempre em mobilidade, instável, mapeando em um dado momento histórico-social as possibilidades de expressão. Coracini (2007, p. 9) afirma que essa “rede conforma e é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes”.

Quando é possível enxergar, analiticamente, na dispersão de enunciados regularidades de acontecimentos discursivos, estaremos, segundo Foucault (2013), diante da sua positividade, que caracteriza sua unidade através do tempo, e muito além das obras individuais, dos livros e dos textos. Podemos discorrer sobre positividade da seguinte forma:

A positividade de um discurso caracteriza-lhe a unidade através do tempo e muito além das obras individuais, dos livros e dos textos. Se ela não revela quem estava com a verdade, pode mostrar como os enunciados ‘falavam a mesma coisa’, colocando-se no mesmo nível, no “mesmo campo de batalha’. Ela define um espaço limitado de comunicação (mais extenso, entretanto, do que o jogo entre o autor e o outro). Toda essa massa de texto que pertencem a uma mesma formação discursiva se comunica pela forma de positividade de seus discursos (SARGENTINI; NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 40).

Assim, para Foucault (2013), a positividade desempenha o papel do que se poderia chamar um *a priori* histórico. Ou seja, as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem. O *a priori* histórico é, enfim, o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva em certo espaço e tempo, são camadas não fixas, são movimentos históricos.

Diante do exposto, chegamos ao conceito mais amplo da proposta de análise de Foucault (2013), o arquivo<sup>8</sup>. A partir desse conceito, buscamos na descrição das formações discursivas, na análise das positivities e no campo enunciativo observar as regularidades e dispersões nos já-ditos sobre a Escola em Tempo Integral, para entendermos as discursividades que foram sendo constituídas sobre o sujeito-aluno e que ressoam no documento analisado.

Dessa forma, observando as regularidades e dispersões nos já-ditos sobre a escola em tempo integral, podemos analisar quais outros discursos atravessam o discurso dessa instituição, busca esta, que realizaremos no próximo capítulo.

## 2.4 DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE SUJEITOS: O DISCURSO DO NOVO QUE CAPTURA O SUJEITO-ALUNO

O conceito de dispositivo é de grande valia para este estudo, pois permite, dentre outros aspectos, demonstrar como estrategicamente, isto é no jogo de poder, os discursos podem fundamentar uma prática institucional. Essa análise permite traçar uma relação entre os discursos das legislações, das regulamentações como produtores de verdade sobre uma prática que conduz a formação do sujeito-aluno.

Podemos inferir que discurso do *novo* enquanto elemento constituinte de uma discursividade no documento atua como um dispositivo de produção de sujeitos, pois, apresentado em um documento, produz verdades. Essas verdades correspondem a discursos carregados de saberes e de poderes específicos, os quais mudam constantemente, mantendo os dispositivos de verdade disseminados pelos vários segmentos sociais.

A noção de dispositivo é compreendida por Foucault (2011) como,

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2011, p. 244).

O conceito de dispositivo discursivo é apresentado pelo autor em sua obra *Microfísica do Poder*, e auxilia-nos em nossa pesquisa para refletirmos como alguns discursos sobre a Escola em Tempo Integral produzem sentidos e conferem

<sup>8</sup> Nos aprofundaremos no conceito de arquivo no subcapítulo 3.1.

posições aos sujeitos. Foucault, ao trazer esse conceito, busca identificar e analisar dispositivos que compõem as instituições e como esses dispositivos agem e capturam os sujeitos nesses espaços.

Para Foucault (2010), o dispositivo possui uma formação histórica, tem uma função estratégica e está sempre disposto em um jogo de poder ligado a configurações de saber e subjetividade. O discurso pode aparecer como programa de uma instituição, ou como lei, justificando a implantação de um dispositivo, ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar estas práticas que permanecem mudas. Existem possibilidades de exploração do dispositivo, pois a maneira de pesquisar se constrói em função da especificidade de cada objeto.

Nessa mesma perspectiva de problematizar a noção de dispositivo, Giorgio Agamben (2005) (re)significa esse conceito, apresentando-o como uma máquina discursiva que produz subjetivações e, somente enquanto tal, é também uma máquina discursiva de governo. Assim, segundo sua reflexão, gera a inquietude do poder (governo) no período em que se encontra frente ao corpo social mais dócil e frágil constituído pela história da humanidade, com o sujeito que executa pontualmente tudo que lhe é dito, e deixa que seus afazeres cotidianos (cuidados com a saúde, alimentação, lazer etc.) sejam controlados por dispositivos.

Assim, para Agamben (2005), o dispositivo refere-se a uma série de práticas e de mecanismos, linguísticos e não-linguísticos, jurídicos, técnicos e militares, e que apresentam como objetivos fazer frente a algo urgente e conseguir um efeito. (AGAMBEN, 2005, p.11). Assim sendo, o autor supracitado generaliza essa concepção e afirma que, hoje, não há um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo. Agamben (2005) descreve que,

[...] não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc, cuja conexão com o poder é em certo modo evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Dessa forma, quanto mais há disseminação dos dispositivos e seu poder no âmbito da vida, conseqüentemente, o governo se apresenta diante de um elemento inapreensível que foge quando submetido a ele.

Com essa reflexão, deixamos as camadas do capítulo 2, no qual percorremos pelos conceitos foucaultianos que sustentarão nossas análises nos capítulos seguintes. Assim, perfuramos a seguir, no capítulo 3 as camadas da Escola em Tempo Integral, no qual mobilizaremos nosso gesto de interpretação a partir dos já ditos sobre esse tema.

### **CAPÍTULO 3 - DAS CAMADAS NO DISCURSO, MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

Podemos vislumbrar o conceito de camadas a partir de uma perspectiva geológica, em que os acontecimentos atuam como parte constituinte das rochas, que compõem um conjunto diferenciado de enunciados com características distintas das outras camadas. Todavia, as camadas podem, eventualmente, apresentar distintas espessuras, bem como falhas, dobras ou deslocamentos que permitem que uma rocha, de uma camada mais antiga, possa emergir, misturar e metamorfosear com outras camadas, assumindo a possibilidade de que um acontecimento discursivo passado possa ressoar a partir de outro recente.

A partir dessa reflexão, inspiração de nossa epígrafe inicial da pesquisa, é que adentramos às camadas do discurso sobre a Escola em Tempo Integral. Desse modo, em “Nas redes do Discurso”, buscamos mobilizar os conceitos de arquivo, memória e história, para compreender como o indivíduo inserido na Escola em Tempo Integral é produzido frente aos dispositivos e como ele se constitui como sujeito-aluno, preso a identidades produzidas pelo arquivo que trazemos. Em seguida, em “Caminhos da educação integral no Brasil: dizeres (re)significados”, problematizamos como os discursos sobre esse tema foram sendo produzidos a partir de uma ordem do discurso. Tais considerações nos direcionam a investigar a constituição de um imaginário do sujeito-aluno como integral e completo. Ainda, em “Educação integral, Escola em tempo Integral: efeitos de sentidos”, propomo-nos a analisar produções de verdade que as designações “Educação integral” e “Escola em Tempo Integral” apresentaram em nosso arquivo, e que ressoaram no documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar”. E, por fim, “Na instituição escolar: articulações entre o Poder e Saber”, refletimos sobre a produção de imagens que a instituição escolar apresenta em relação ao sujeito-aluno.

#### **3.1 NAS REDES DO DISCURSO: HISTÓRIA, ARQUIVO E MEMÓRIA**

Como vimos no Capítulo 2, ao refletirmos sobre o conceito de indivíduo e sujeito para Foucault, discorreremos que tanto os processos de objetivação quanto os processos de subjetivação concorrem, simultaneamente, na constituição do indivíduo. Os processos de objetivação constituem-no como objeto dócil e útil, já os

mecanismos de subjetivação o constituem enquanto sujeito. Dessa forma, o termo sujeito, para Foucault (2013), designa o indivíduo preso a uma identidade, constituído por meio de processos de subjetivação que, justapostos aos processos de objetivação, apresentam a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil, útil e assujeitado.

Para uma melhor compreensão sobre o conceito de identidade, é necessário adentrarmos na rede discursiva. Para isso, recorreremos à *Arqueologia do Saber* (2013) para entendermos o que o autor descreve sobre história, arquivo e memória. Esses conceitos nos ajudarão a entender como o indivíduo, inserido na Escola em Tempo Integral, é produzido frente aos dispositivos e como ele se constitui como sujeito-aluno preso a identidades produzidas pelo arquivo que trazemos no decorrer da pesquisa.

Assim, o que está em pauta na análise discursiva dos dizeres instaurados sobre a Escola em Tempo Integral é a articulação acerca do que foi pensado, dito e feito em um determinado período, uma vez que concebemos os acontecimentos discursivos como acontecimentos históricos.

A análise histórica está acompanhada de um método que podemos chamar de estrutural. Nessa perspectiva, nossa retomada pelos fatos históricos sobre a Escola em Tempo Integral é trabalhada dentro de uma perspectiva que concebe a história como uma coleção de fatos que vão constituindo a identidade das sociedades e seus indivíduos. Em outros termos, não se trata apenas de uma história, mas de interpretação dos registros e fatos históricos para constituir um esboço de nossas instituições e, por consequência, de nós mesmos.

Se, para Foucault (2013), a arqueologia se refere a escavar verticalmente as camadas descontínuas do discurso, o arquivo forma o horizonte geral a que pertence a descrição das formações discursivas e da demarcação do campo enunciativo, sendo responsável pela materialização das práticas discursivas e, portanto, dos discursos.

Assim, entendemos arquivo como “[...] a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2013, p. 247). O arquivo justifica o dito e o não dito (ou que não pode ser dito); ele também faz com que os discursos se modifiquem, que alguns dizeres permaneçam ao longo do tempo, e outros, mais recentes, desapareçam. Sendo assim, esse conceito comporta uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima

de nós, mas diferente de nossa atualidade, do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; enfim, é aquilo que, fora de nós, nos delimita.

Nessa mesma perspectiva, arquivo, para Foucault (2013), não corresponde à soma de todos os textos que uma cultura guardou em seu poder, tais como documentos de seu próprio passado, ou como testemunho de uma identidade mantida. Tampouco corresponde ao conjunto de discursos que as instituições, em uma determinada sociedade, permitem registrar e conservar. Trata-se daquilo que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios, produzam sentidos graças a um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo, o que corresponde à garantia de memória. Dessa forma, observando as regularidades e dispersões nos já-ditos sobre a Escola em Tempo Integral, podemos analisar quais discursos fazem parte da memória que constitui o objeto de nossa pesquisa.

O autor, em sua arqueologia, fala em domínio da memória, que trabalha com os enunciados que não são mais admitidos nem discutidos, que não definem mais nem um corpo de verdades nem um domínio de validades, mas em filiações nas quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica. Laços que problematizaremos no subcapítulo a seguir.

### 3.1.1 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: DIZERES (RE)SIGNIFICADOS

Ao trabalharmos com a história da constituição dos discursos sobre as Escolas em Tempo Integral no Brasil, levamos em conta como os discursos sobre esse tema foram sendo produzidos e como os dados históricos são discursivizados. Esses discursos nos direcionam a investigar a constituição de um imaginário do sujeito-aluno como integral e completo.

Há uma tensão ao colocar em cena o discurso da Escola em Tempo Integral e sobre o sujeito-aluno, principalmente quando inferimos que o discurso de um documento pode ser selecionado e controlado. Assim como Foucault (2010), entendemos que o adentramento no discurso é arriscado. Foucault (2010), em sua aula inaugural, na “Ordem do discurso”, joga com esse desejo, com essa ilusão de que queria que tudo ao seu redor fosse claro e transparente e que respondesse a

sua expectativa. Sabemos que o discurso não é transparente e nem fechado, sendo assim, focalizamos os textos a seguir, considerando-os também como produtos de um momento histórico caracterizados por sua emergência.

Para contar-nos a história da Escola em Tempo Integral trazemos, primeiramente, Gadotti (2009), que, a partir de suas experiências no âmbito dessa temática, ressalta como determinadas condições do surgimento desse discurso sofreram importantes atravessamentos. Dessa forma, o autor, ao destacar que o tema não é novo, pelo contrário, tratado desde a antiguidade, apresenta-nos alguns nomes que se fizeram presentes em outros países e no Brasil, discursos que o autor percorre e que serão importantes para desenvolvermos nossa análise.

Gadotti (2009) cita Aristóteles, o qual já se referia à educação integral como sendo uma educação que desabrochava todas as potencialidades humanas, pois o ser humano é um ser de múltiplas dimensões desenvolvidas ao longo da vida. O autor apresenta também a concepção de Marx sobre esse tema, que a denominava como “educação omnilateral”. Entendemos esse conceito de educação proposto por Marx como uma ruptura com a ideia de homem limitado da sociedade capitalista. O homem devia ter acesso a uma formação completa, que abarcasse conhecimentos, tais como: da ética, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, entre outros.

Percorrer por esses caminhos da educação integral é importante para conhecermos que discursividades foram instauradas sobre esse tema, fornecendo-nos, assim, um arquivo, uma memória, uma ordem do discurso.

Segundo Gadotti (2009), outro momento sobre a Escola em Tempo Integral teve seu alicerce no Brasil. Para isso, Gadotti destaca o papel do educador Paulo Freire (1971-1997) nesse debate. Freire tomava por princípio defender uma visão integral de educação, a qual seria popular e transformadora, ligada à escola cidadã e à cidade educadora. De acordo com Gadotti (2009), a escola cidadã está fortemente enraizada no movimento de educação popular comunitária que, nos anos de 1980, apresentava-se como “escola pública popular”, sendo implementada na gestão de Paulo Freire e de Mario Sérgio Cortella, no município de São Paulo-SP.

Dessa forma, a escola cidadã tinha como objetivo contribuir para a criação de condições que favorecessem o surgimento de uma nova cidadania, funcionando a escola como espaço de organização da sociedade, para a defesa de direitos conquistados e a conquista de novos direitos. Nessa mesma perspectiva, segundo o

autor, as recentes experiências, ancoradas nessa concepção, representam uma alternativa que nega e supera o projeto de caráter neoliberal capitalista de escola pública. Para Paulo Freire (2011), ao educar, educa-se com o corpo inteiro, com a razão e com a emoção, e a partir do contexto do educando, com o conhecimento que ele traz para a escola. O cognitivo, o afetivo, os conhecimentos formais e informais caminham de mãos dadas no processo da educação integral e cidadã (ANTUNES; PADILHA, 2010).

Essa perspectiva de educação cidadã de Paulo Freire é contrária ao enunciado discursivo que analisaremos no terceiro Capítulo, E1a<sup>9</sup>, e que trazemos aqui para ilustrar que, fundamentada nas perspectivas de Freire, a proposta da Escola em Tempo Integral apresenta o “novo” como sendo a cidadania em defesa dos direitos do sujeito-aluno e o “velho” como uma escola de caráter neoliberal capitalista.

*E1a: Tendo como eixos norteadores a sustentabilidade, o empreendedorismo, e como base metodológica o protagonismo, o currículo se desprenderá do modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido, para aulas contextualizadas, práticas, nas quais o jovem, ativo e participativo, desenvolverá ações de inserção social, e construirá o conhecimento de forma coletiva, com visão interdisciplinar, relacionando com sua vida, sua moradia, sua escola, seu bairro, sua cidade, seu planeta, permitindo, desta forma, colocar-se efetivamente como cidadão com direitos e deveres, porém, com participação ativa como agente de transformação da sociedade onde vive, exercendo efetivamente sua cidadania (grifo nosso).*

Nessa rede de já-ditos sobre a Escola em Tempo Integral, chamamos à atenção para a marca linguística *cidadão* E1a. Segundo Antunes e Padilha (2010), a educação integral e cidadã não visam somente à transmissão de conteúdos e ao acúmulo informacional. Ela trabalha em torno da transformação e desenvolvimento humano global, objetivando a preparação de homens e mulheres que sejam capazes de desempenhar com autonomia sua profissão, em busca permanente de sua realização pessoal e profissional e, sobretudo, na formação de seres humanos que almejam o bem-viver, a justiça social e a vida sustentável para todos.

Percebemos aí um atravessamento do discurso neoliberal do mercado de trabalho, o que contradiz o discurso de Freire (2011), segundo o qual o sujeito-aluno

---

<sup>9</sup> Como alguns enunciados se repetem no decorrer das análises, os apresentaremos da seguinte forma: a letra E, refere-se ao Enunciado discursivo. O número que segue refere-se à ordem de recorte no documento. E a letra em minúsculo refere-se à ordem que o enunciado é analisado.

precisa ser crítico em relação ao ideário neoliberal, libertando-se das práticas pedagógicas que estimulam o individualismo e a competitividade. Percebemos nessa memória uma nova designação para o integral, ou seja, o “global”, acerca do qual, a partir de nossa análise, podemos inferir que tem uma aproximação com o discurso neoliberal, ou seja, soa em nossa memória com os discursos sobre globalização.

Para compreender o funcionamento da produção de uma ilusão de completude – marcada pela imagem de sujeito global -, valemo-nos da noção de tecnologias de controle, compreendida por Foucault como totalidade ilusórias, e que constituem o imaginário e a identidade do sujeito. Ou seja, essa ilusão de inteireza, de totalidade, de coerência, de homogeneidade é o que torna cada indivíduo socialmente governável e, portanto, sujeito ideal sob o controle dos que ocupam um lugar de autoridade legitimada. É um produto do exercício de poder disciplinar.

Antunes e Padilha (2010) ressaltam ainda que a educação não deve se restringir apenas à sala de aula. Os autores lembram que Paulo Freire (2011) destacava a pedagogicidade do espaço. Para Freire (2011), é diferente para os alunos aprender em um espaço que apresente janelas com vidros quebrados, carteiras e cadeiras riscadas, paredes pichadas e, por outro lado, um espaço que apresente hortas, painéis, paredes pintadas.

Nessa mesma perspectiva, formar este cidadão é assumir alguns desafios, tais como a compreensão de que o aluno pode tomar para si o destino de sua própria história, construir autonomia para agir sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive. E, “esse processo exige uma escola democrática e não uma escola lecionadora, informacional, burocrática, hierarquizada, separando os que pensam dos que executam, estabelecendo relações de mando e subordinação [...]” (ANTUNES & PADILHA, 2010, p. 27, grifo nosso). A negação a qual Paulo Freire (2011) já indicava, ressoa no documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” (2011), ao negar também uma escola de caráter fragmentado e tradicional.

Atualmente, ao mencionar o tema sobre educação integral, dois nomes são imediatamente associados a algumas experiências nessa área: Anízio Teixeira (1900-1971), com a implantação das escolas parque; e Darcy Ribeiro (1922-1997), com os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps).

Coelho (2009) relata-nos que Anízio Teixeira foi o precursor das escolas em tempo integral no Brasil, pelo fato de construir escolas-modelo inspiradas nos

espaços escolares comunitários americanos, que tinham como objetivo proporcionar aos alunos um ambiente que atendesse a todas as necessidades para o seu desenvolvimento, seja intelectual ou social.

Na segunda metade do século XX, Anísio Teixeira instituiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – que, mais tarde, deu origem às escolas-classe/escolas-parque, construídas no Distrito Federal. Para Anísio Teixeira, uma escola de educação em tempo integral deve abarcar todas as atividades diversificadas, conciliando-as com os componentes curriculares formais do ensino. Entretanto, Coelho (2009) ressalta que as atividades aconteciam em turnos diferentes, de modo que em um turno eram trabalhadas as disciplinas da grade formal escolar e, no outro, eram trabalhadas atividades que a autora denomina de atividades prazerosas. Diante disso, a autora caracteriza esse tipo de educação integral como não sendo totalmente integradora.

Coelho (2009) ainda relata que, por volta dos anos 60, durante o governo de Lacerda, foram criadas cinco escolas públicas com a intenção de ofertar educação em tempo integral. Essa inserção perdurou por três anos, mas, atualmente, não se tem muita informação sobre esta experiência.

Mais tarde, nos anos 80, durante o mandato de Leonel Brizola, com a promessa de educação em tempo integral, surgem no estado do Rio de Janeiro os CIEPS, idealizados por Darci Ribeiro, caracterizados por quinhentos espaços construídos com a proposta de consolidar a ampliação do tempo nas escolas públicas fluminenses. As construções tiveram seu projeto arquitetônico desenvolvido por Oscar Niermayer. Essa experiência tem, ao mesmo tempo, aspectos semelhantes e diferentes das propostas de Anísio Teixeira. Acerca das semelhanças e diferenças, Coelho (2009) ressalta como

[...] semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferentes, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e, ainda fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem (COELHO, 2009, p. 92).

Para o autor, por meio dos Cieps, Darcy Ribeiro buscou integrar no mesmo espaço todas as atividades educativas, proporcionando um maior entendimento dos componentes curriculares que circundam o desenvolvimento do aluno nesse ambiente. Segundo Moll (2009), essas experiências, citadas acima, e outras que não

foram registradas, tinham como objetivo uma escola viva, com diálogos entre os alunos e demais profissionais da educação, e que, para Paulo Freire, isso pode ocorrer na relação indissociável entre a leitura de mundo e a leitura da palavra. A autora ressalta que a educação integral é caracterizada por ideias de diferentes pensadores, com vistas a ampliar e qualificar o tempo no ambiente escolar, proporcionando ao aluno um tempo mais atrativo, em associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões de cada ser humano.

Coelho (2009) afirma ainda que esse projeto foi desenvolvido naquela época porque houve vontade política no que se refere à construção desses espaços, mas faltou constância a fim de concretizar uma proposta crítico-emancipadora, ou seja, esse projeto estagnou-se no assistencialismo. Para a autora, não é possível pensar em ampliação do tempo quando o salário dos professores não é suficiente para atender às necessidades do educador.

Refletir sobre os discursos instaurados em torno das instituições disciplinares ao longo do tempo – em especial, para esta pesquisa, a Escola em Tempo Integral – é remetermos esses espaços diferenciados ao poder normalizador e disciplinar que produz indivíduos dóceis e submissos às estratégias de poder. Dessa forma, a eficiência da Escola em Tempo Integral como uma instituição que produz um sujeito-aluno, evidencia o fato de que o discurso sobre o fracasso de algumas propostas é, na verdade, um discurso mal-intencionado. Ou seja, “a penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira [...] de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles” (FOUCAULT, 1996, p. 230).

Moll (2009) ressalta que no século XXI, algumas propostas de escolas integrais vêm sendo trabalhadas. Uma delas é expressa no Programa Mais Educação/educação integral, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, o qual aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas, agrupadas em macrocampos, com acompanhamento pedagógico, atividades relacionadas ao meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação, educação científica e educação econômica.

A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de

Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Dessa forma, o Programa Mais Educação representa o principal projeto do governo federal para implementação da educação em tempo integral na escola básica brasileira, que visa também a subsidiar os programas já existentes na esfera municipal. Entretanto, ressaltamos que, nas esferas estadual e municipal, vem sendo criados projetos/programas que visam à ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes, amparados pelo disposto na Lei 9.394/96 (MOLL, 2009).

O programa visa a fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos, destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola” (IEE), indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. Por esse motivo, inicialmente, a área de atuação do programa foi demarcada para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.

### 3.1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: EFEITOS DE SENTIDOS.

Propomo-nos, neste subcapítulo, a analisar produções de verdade que as designações “Educação integral e Escola em Tempo Integral” apresentaram ao longo dos anos e que ressoaram no documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar”. Norteamos nossa análise a partir das questões apresentadas abaixo:

- (I) Que efeitos de sentido são apreendidos por essas designações?
- (II) Como os sujeitos-alunos são discursivizados por essas designações?

Ao enunciar as designações Educação integral e Escola em Tempo Integral em relação ao sujeito-aluno, parece sempre ser um modo de referir-se à formação de um sujeito completo, integral. Assim, buscamos compreender como essas designações são apresentadas a partir do cruzamento de diferentes discursos que atravessam essa nomeação, observando se essas nomeações se mantêm ou se

foram substituídas e modificadas. Outro aspecto importante para refletir é como a designação Escola em Tempo Integral já carrega consigo uma ilusão de novidade e de completude, sendo que os efeitos de sentido que essas designações produzem nos auxiliam a compreender a historicidade dos discursos produzidos em relação ao sujeito-aluno.

Partimos da história recontada por Cavaliere (2010), olhando-a sob uma perspectiva discursiva como um monumento sobre a educação integral e a Escola em Tempo Integral no Brasil. Partimos do pressuposto de que a nossa leitura é um gesto de interpretação sobre a autora, em que buscamos elementos históricos.

Cavaliere (2010) relata que, no Brasil, a compreensão de educação integral se desenvolve com as discussões em torno do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. Os discursos sobre a educação integral, no âmbito das tarefas sociais e culturais, estiveram inseridos nas propostas das diferentes correntes políticas que permearam aquele período. Correntes como as autoritárias e elitistas controlavam socialmente os processos de distribuição dos indivíduos nos diversos segmentos hierarquizados da sociedade, sendo que o extremo dessa tendência manifestou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira.

A autora ressalta que as correntes liberais integralistas concebiam a educação integral com o objetivo de reconstruir as bases sociais para o desenvolvimento democrático, que só poderia se efetivar a partir de indivíduos formados para a cooperação e participação. Destaca-se nessa corrente, segundo Cavaliere (2010), Anízio Teixeira, por dedicar-se a elaborar fundamentos teóricos e técnicos, visando à ampliação das funções que a escola exerce e o seu fortalecimento como instituição. Destaca-se, ainda, nas primeiras décadas do século XX, um interesse pela educação escolar, a qual perpassava por diferentes orientações ideológicas. Nessa perspectiva, diferentes significados para a concepção de educação integral foram delineadas, representando diferentes projetos políticos.

Para a Ação Integralista Brasileira (AIB), transformada em partido em 1935, a educação integral abarcava a família, o Estado e a religião, os quais eram interligados por uma intensiva ação educativa. Podemos observar que o discurso político que deu origem às instituições em tempo integral está filiado

discursivamente ao sentido de educação que devia envolver os três pilares da sociedade destacados acima.

Criada como um movimento cultural, a AIB tinha como intuito ser mais do que um partido político, pois suas metas envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, na qual a escola seria de suma importância.

Para a AIB a educação escolar das massas não se limitava somente à alfabetização, de modo que visava aumentar o nível cultural da população, o qual abarcava os aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. Sendo assim, essa concepção apresentava como lema a educação integral voltada para o homem integral.

A partir da historicidade apresentada por Cavaliere (2010), entendemos como regularidade na formação completa. Se observarmos o enunciado abaixo, percebemos que dizeres do início do século XX ressoam no enunciado E2a, ao apresentar as marcas linguísticas - dimensão física e mental, emocional, espiritual e formação integral.

*E2a: Uma proposta de Ensino Médio Integral, atendendo ao decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010 no seu art, 1º e as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio deve dar atenção (sic) as potencialidades de cada indivíduo, realçando a necessidade de estar atento não só (sic) a dimensão física e mental, como também (sic) a emocional e espiritual, procurando não separar nem hierarquizar essas dimensões humanas. **O objetivo caminha, portanto, lado a lado com formação integral salientando a necessidade de uma formação do indivíduo compreendido como ser multidimensional** (grifo nosso).*

Compreendemos, ainda, como as dimensões realçadas para forma(ta)r também se aproximam. A escola, em sua caminhada ao longo dos anos, desempenhou papéis que foram além da sua proposta institucional, e que foram se reproduzindo até emergirem nos discursos da educação contemporânea. Percebemos vozes de outras instituições permeando o discurso educacional, tal como o da igreja, ao entender que é necessidade da escola estar atenta à dimensão espiritual do sujeito-aluno.

No discurso da criação das instituições, que mais tarde denominariam de escolas em Tempo Integral, o Estado pretendia formar cidadãos úteis à sociedade. Isso porque o Estado era o principal norteador da educação, e o modelo de ensino deveria estar a serviço de seus projetos e necessidades. “O indivíduo seria então moldado para servir aos interesses do *Estado integral*” (CAVALIERE, 2010, p. 250, grifo nosso).

Sobre as discussões ocorridas nos anos de 1930, conforme destaca a autora, ao mesmo tempo em que havia interesses do Estado, da família e da religião pela educação, abria-se espaço para o privatismo. Entre os católicos e defensores do ensino laico e público, os integralistas possuíam posição clara dentre os primeiros. Embora os integralistas se referissem ao ensino unificado e gratuito, a defesa dos direitos da família e da religião discordava da concepção radical de ensino público. “A educação integral tinha, para os integralistas, o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida” (CAVALIERE, 2010, p. 250, grifo nosso), ou seja, incorporava dentro das dimensões doutrinárias as dimensões religiosas e as características específicas da educação integral, tal como entendia o movimento integralista. Nessa perspectiva dos discursos sobre a educação apresentada como uma verdade estabelecida, Foucault (2010) salienta que

a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2010 p. 41).

Assim, compreendemos que as diferentes concepções sobre a Educação Integral e a Escola em Tempo Integral estão ligadas a momentos históricos, tendo em vista a instauração de alguns discursos e o apagamento de outros, bem como, suas condições de emergência e suas condições de produção.

Cavaliere (2010) destaca, também, as correntes liberais, representadas pelos diversos movimentos de renovação da escola, que viam na educação integral, um meio para difundir a mentalidade e práticas democráticas. Dessa forma, a proposta da educação integral esteve presente em diferentes campos políticos e interessando a múltiplas orientações ideológicas. Nessa perspectiva, para compreendermos a

concepção liberal de educação integral, no contexto de renovação da escola, que permeou o Brasil no século XX, é que Anísio Teixeira se fez presente.

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. No entanto, é preciso notar que, embora a ideia de uma educação escolar abrangente esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões ‘homem integral’, ‘Estado integral’ e ‘educação integral’. (CAVALIERE, 2010, p. 251)

Cavaliere (2010) salienta que, Anísio Teixeira, ainda iniciante no campo da educação, como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, realizou, em 1927, sua primeira viagem aos EUA. Durante o curso, Anísio Teixeira teve contato com as obras de John Dewey<sup>10</sup> que influenciou fortemente a sua formação e lhe proporcionou as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira.

Com o retorno ao Brasil e sustentado no pragmatismo americano, Anísio Teixeira passou a desenvolver, progressivamente, uma concepção de educação escolar ampliada, que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar. A mudança educacional a partir do pragmatismo deweyano constitui-se na pretensão de que seja possível, nas vivências cotidianas, a reconstrução da experiência, em que o protagonismo dos indivíduos torna-se peça fundamental.

Ideias renovadoras já eram perceptíveis, embora predominasse o sentido republicano democratizador. As consequências do processo de urbanização e industrialização, a crescente, e cada vez mais visível, desigualdade social e as consequências dela decorrentes geraram um forte apelo pela valorização e pela transformação da educação escolar. O ingresso de Anísio Teixeira no campo educacional foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil via diferentes áreas de estudo e diferentes autores, inicialmente europeus.

---

<sup>10</sup> John Dewey foi um pensador norte americano com papel importante para a produção do pensamento pragmático, desenvolvendo temas para as principais áreas do conhecimento, tais como a filosofia, a psicologia, a sociologia e a política. (GOMES, 2007).

Àquelas primeiras influências renovadoras somaram-se, ao final da década de 20, a americana, tendo sido Anísio Teixeira seu principal divulgador. A crítica e a renovação foram, portanto, os pontos de partida de suas atividades. A defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 1920, se aprofundou entre os intelectuais reformistas e apareceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, documento elaborado por 26 intelectuais, os quais propunham a renovação educacional do país. Mas, 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 manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

Foi, portanto, durante as décadas de 20 e 30 que a bandeira da educação integral se desenvolveu, adquirindo consistência teórica, a partir do contato com o pensamento pragmatista americano, e adquirindo sentido político, com o enfrentamento ao “fetichismo da alfabetização”.

Dessa forma, segundo Cavaliere (2010), a partir dos diversos fatores de progresso e da falta de preparação para o mesmo, a escola passa por uma transformação das funções que ela exerce. Sendo assim, não poderá ser apenas perpetuadora de costumes, hábitos e ideias da sociedade, mas também se apresentará como renovadora das novas ações que vão se introduzindo na sociedade, por meio de novos meios de trabalho, e novas transformações.

Considerando que uma regularidade apresentada nas discursividades deste estudo é a instauração do ‘novo’ e o apagamento do ‘velho’, na próxima seção esmiuçaremos esses sentidos, compreendendo o seu funcionamento no documento em análise.

### 3.1.3 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ARTICULAÇÕES ENTRE PODER E SABER

Ao debatermos sobre a Escola em Tempo Integral e ao problematizarmos o que de novo o discurso do documento em cena apresenta em relação à produção de imagens sobre o sujeito-aluno, faz-se necessário analisarmos como o discurso sobre a instituição escola é apresentado.

A partir do exposto no subcapítulo 3.1.2, podemos inferir que a escola possui um papel importante na constituição de práticas discursivas, pois ela implica na

produção do sujeito-aluno da sociedade contemporânea, sendo que uma das características que predomina na escola é o seu poder de controle. Entendemos que a instituição escolar apresenta-se como disciplinadora dos corpos, por apresentar funções que atuam na defesa de forma(ta)r o indivíduo.

Foucault (2011) busca compreender os mecanismos de controle presentes nas instituições, tal como a escola. Dessa forma, o autor passa a analisar a produção dos corpos, a partir do disciplinamento, a exemplo das instituições de confinamento do século XVIII, incluindo a escola como um lugar onde se inventam e se fabricam corpos úteis à sociedade, conforme a vontade de verdade.

Ao analisar o poder, o autor ressalta que não pretende descrevê-lo como uma teoria fora do contexto, anistórica, objetiva, mas como relações de poder caracterizadas como condições históricas de emergência. Trata-se de um agenciamento em que se cruzam as práticas, os saberes e as instituições e que não se reduz somente à dominação. Dessa forma, ao caracterizar as relações de poder como modos complexos de ação sobre os outros, o autor acrescenta em sua descrição a liberdade, na medida em que o poder é exercido sobre os sujeitos, seja de maneira individual ou coletiva. Portanto, poder e liberdade são indissociáveis.

Foucault (2011) reconhece no poder um papel produtivo (efeitos de verdade e de lutas) e busca entender como que, em cada época, o poder político tramou-se com o saber, produzindo efeitos de verdade, maneira pela qual os jogos de verdade fazem de uma prática ou de um discurso um lugar de poder.

O saber, segundo Foucault (2013), está essencialmente ligado à questão do poder. A disciplinarização do mundo por meio da produção de saberes locais corresponde à disciplinarização do próprio poder. Para exercê-lo nesses mecanismos, o poder disciplinar é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou o que Foucault (2013) chama de aparelhos de saber, tais como técnicas de arquivamento, de conservação e de registro, de métodos de investigação e de pesquisa e aparelhos de verificação. Nesse sentido, o poder não pode disciplinar os indivíduos sem produzir sobre eles um discurso do saber que os objetiva e antecipa toda experiência de subjetivação.

Perante isso, a articulação poder/saber será, segundo Foucault (2013), a seguinte: extrair um saber dos indivíduos sob um olhar já controlado. Trata-se de analisar a maneira pela qual se exige dos sujeitos a produção de um discurso sobre

si mesmo e a maneira pela qual os indivíduos tornam-se sujeitos de governo e objetos do conhecimento.

Dessa forma, selecionamos alguns enunciados discursivos do arquivo de nossa pesquisa, para compreendermos melhor o funcionamento do poder/saber nas discursividades instauradas sobre a Escola em Tempo Integral. Nos enunciados abaixo, destacamos algumas regularidades que se aproximam do discurso do novo e que serão analisadas neste capítulo por evocarem uma memória que produz discursividades sobre o sujeito-aluno integral. Para isso, nas camadas do discurso sobre a Escola em Tempo Integral, além das reflexões teóricas sobre poder e saber, realizamos reflexões analíticas a partir das imagens produzidas *no* e *sobre* o sujeito-aluno.

O enunciado abaixo, ao apresentar alguns eixos que constituem o currículo e a base metodológica da Escola em Tempo Integral, possibilita-nos problematizarmos e refletirmos discursividades em relação à forma(ta)ção do sujeito-aluno integral. Ressaltamos que são discursividades que permeiam a instituição escola e que produzem efeitos de sentido a partir do arquivo que sustenta nossa pesquisa. Tais discussões serão mais bem desenvolvidas, em seguida, nas análises das marcas linguísticas – *sustentabilidade*, *empreendedorismo* e *protagonismo* – destacadas no enunciado E1b e no esquema abaixo.

E1b: *Tendo como eixos norteadores a sustentabilidade, o empreendedorismo, e como base metodológica o protagonismo, o currículo se desprenderá do modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido, para aulas contextualizadas, práticas, nas quais o jovem, ativo e participativo, desenvolverá ações de inserção social, e construirá o conhecimento de forma coletiva, com visão interdisciplinar, relacionando com sua vida, sua moradia, sua escola, seu bairro, sua cidade, seu planeta, permitindo, desta forma, colocar-se efetivamente como cidadão com direitos e deveres, porém, com participação ativa como agente de transformação da sociedade onde vive, exercendo efetivamente sua cidadania (grifo nosso).*

Destacamos, primeiramente, no E1b, a marca linguística *sustentabilidade* que aponta, de modo geral, para os discursos logicamente estabilizados sobre esse tema: Sustentabilidade é uma forma alatinada do adjetivo sustentável + o sufixo -idade. Nessa perspectiva, recorreremos aos efeitos de sentido do adjetivo sustentável.

Sustentável → que se pode sustentar → que tem condições para se manter ou conservar.

Ainda, o sufixo latino - *idade* exprime a noção de qualidade ou condição.

Assim, o funcionamento linguístico da marca *sustentabilidade* E1b permite compreendermos discursivamente que o adjetivo *sustentável*, seguido do sufixo *-idade* remete a efeitos de sentido de dar condições para sustentar, defender, manter e conservar. Dessa forma, ao fazermos rede com nosso arquivo, temos o seguinte funcionamento discursivo: conservar o meio ambiente, ter condições para atuar em seu futuro (reciclando, economizando, não poluindo, se conscientizando a respeito dos recursos naturais). A partir do movimento de análise, compreendermos que essa marca remete ao discurso do meio ambiente e de ações sociais, designação essa difundida por diferentes esferas sociais e em diversos campos do saber, principalmente o da educação.

Nesse ponto, é importante mencionar alguns aspectos quando se trata da circulação do discurso sobre a sustentabilidade. Lima (2003) destaca que foi a partir do encontro internacional no Rio-92 que o debate sobre a sustentabilidade ganhou mais força, chegando a apresentar uma tendência a substituir a concepção de educação ambiental para educação para a sustentabilidade ou para um futuro sustentável. O autor acrescenta que a crescente difusão desse termo é marcada pelo discurso da globalização, que envolve dependência política e cultural entre países. Essa reflexão que Lima nos apresenta, permite-nos compreender que o discurso da sustentabilidade não se refere somente a uma conscientização de cuidar do futuro, mas sim de jogos de poderes que ditam o que pode e deve ser feito.

Essa trama entre poder político e saber produz efeitos de verdade na sociedade e, conseqüentemente, atravessa os discursos da instituição escolar, que, marcado pelos efeitos da globalização, ditam o que é ou não importante para formar um sujeito-aluno útil para a sociedade.

Dessa forma, o que significa ser um sujeito-aluno responsável por um futuro sustentável? Que discursividades são instauradas sobre o sujeito-aluno inserido nessa articulação entre a instituição escolar e sustentabilidade? Para problematizar essas questões procuramos compreender as relações entre a instituição escolar x sustentabilidade x empreendedorismo x discurso neoliberal, bem como sentidos, jogos de forças e interesses envolvidos nessa construção, e as principais ênfases e contradições que marcam esse campo discursivo.

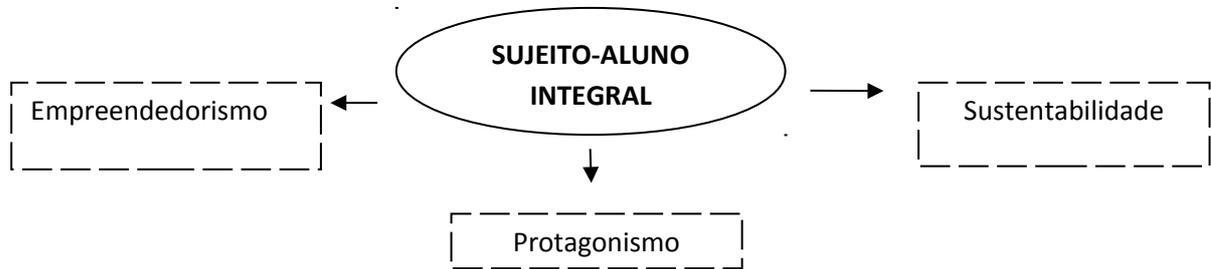
Para tanto, procederemos à análise da marca *empreendedorismo* E1b, cujo foco aponta para sentidos de empreender, resolver um problema, explorar algo. Também aponta para *(em)presa*, lugar onde se produz, comercializa, vende, em que a competitividade *(em)prende* os indivíduos a alcançar metas, serem melhores, lucrar, ou seja, produz um sujeito competitivo, ágil para atuar no mercado de trabalho. Dessa forma, a partir do nosso gesto de interpretação, compreendemos que ambas as marcas discursivas, sustentabilidade e empreendedorismo, são atravessadas por um discurso neoliberal. Gordon (1991, p.15, *apud* Peters, 1994, p. 218) ressalta que o neoliberalismo caracteriza-se como a artificialidade da conduta livre, empresarial e competitiva dos indivíduos econômico-rationais que racionaliza os limites do governo.

O autor salienta que o discurso neoliberal promove uma autonomização da sociedade, que é uma espécie de individualismo, moldando a vida do cidadão como a empresa de si mesmo, tornando-o empresário de si mesmo. A partir da delegação, as premissas de competitividade de mercado impulsionam o indivíduo para a aquisição da autonomia – conquistada por esforços pessoais (educacionais, culturais e profissionais) –, o que o coloca no bojo da sistemática do mercado, no qual ele é fisgado em uma rede de funções sociais: ora como agente do processo mercantil, ora como objeto desse mesmo processo. O discurso mercadológico prega a liberdade, a autonomia, porém, entendemos que ele o faz somente para os resultados que o mercado espera. Dessa forma, ao tratar de empreendedorismo, o discurso produz efeitos de sentido de caráter neoliberal, que reúne trabalho e produtividade na mesma prática discursiva.

Cabe ao sujeito-aluno saber identificar e transformar essas oportunidades. Assim, o documento da Escola em Tempo Integral, ao reproduzir esse discurso como uma disciplina didática, produz imagens de que o sujeito-aluno é: indivíduo constituído como objeto dócil e útil, arrojado, que produz e é realizador. A partir do nosso gesto de interpretação, por meio da

Figura 1 demonstramos as imagens do sujeito-aluno integral. Ressaltamos que os efeitos de sentido de não deixarmos espaço nas linhas, do círculo principal, remete a ilusão de um sujeito-aluno compreendido como completo. Já as linhas vazadas apontam para o atravessamento das formações discursivas porosas na constituição do sujeito-aluno.

Figura 1 – Imagens de sujeito-aluno integral – E1b



Fonte: Elaborada pela autora.

Corroborando com esse discurso, as marcas *protagonismo*, *ativo* e *participativo* E1b reforçam esse imaginário do discurso empresarial. É recorrente encontrarmos em propagandas, por exemplo, enunciados como “jovem, seja empreendedor”, “o jovem precisa estar preparado para o mercado de trabalho”, “o jovem precisa ser protagonista do seu futuro”, “só os melhores conseguirão”, “os jovens de hoje serão o futuro do amanhã”. São discursivizações com poder de controlar a sociedade, e que remetem à individualização e à competitividade.

Essa argumentação ganha força com o emprego dos verbos no tempo futuro no E1b – “práticas nas quais o jovem ativo e participativo desenvolverá ações de inserção social, e construirá o conhecimento de forma coletiva, com visão interdisciplinar” – que funciona como indicador de antecipação, ou seja, projeta imagens de sujeito-aluno ideal para atuar na Escola em Tempo Integral.

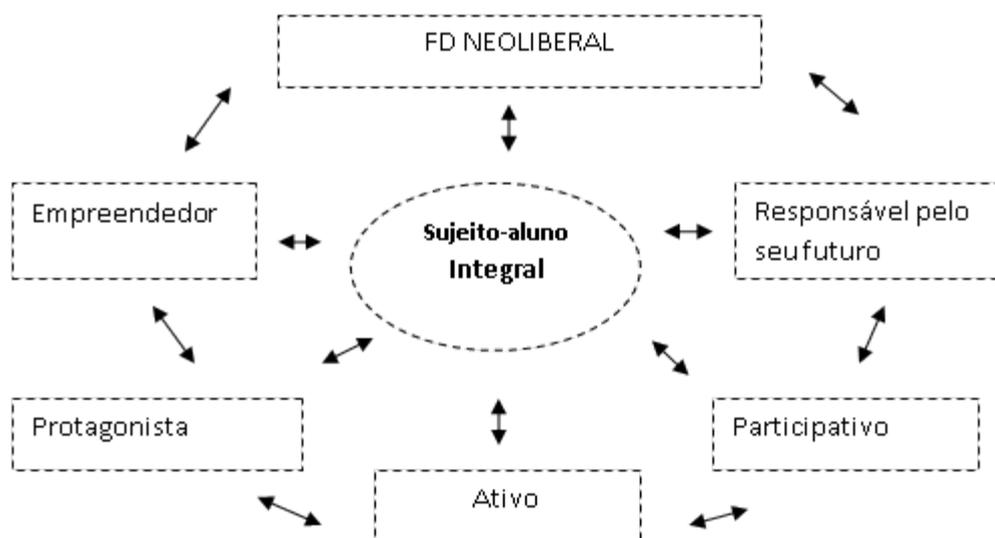
O E1b não só afirma que os alunos na Escola em Tempo Integral serão *ativos* e *participativos*, como também produz uma argumentação que visa a conscientizar o sujeito-aluno acerca da conduta que dele se espera nessa escola – *desenvolverá ações de inserção social e construirá o conhecimento de forma coletiva, com visão interdisciplinar* E1b. Observamos que o uso das marcas *coletiva* e *interdisciplinar* remete à pluralidade de experiências compartilhadas em comum, o que podem funcionar discursivamente para amenizar o impacto que o discurso mercadológico apresenta em relação ao sujeito-aluno e esse novo formato de escola.

A reflexão de Gordon (1991 apud Peters, 1994) e as marcas linguísticas do E1b permitem compreender imagens para o futuro profissional, tal como sujeito-

aluno trabalhador forma(ta)do que serve como instrumento para o mercado de trabalho. Por meio de nosso gesto analítico, chegamos a esse efeito de sentido justamente por entendermos que as marcas linguísticas *ativo*, *participativo*, *protagonista* e *empreendedor* estão na mesma rede de sentidos, por estarem relacionados com a mesma formação discursiva, a neoliberal.

A figura a seguir nos apresenta o funcionamento discursivo dessa rede. O círculo principal aparece vazado, o que remete ao sujeito-aluno constituído pela porosidade da FD.

Figura 2 – Atravessamento da FD neoliberal na constituição do sujeito-aluno



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Foucault (2010), cada sociedade possui seu regime de verdade, estatuto daqueles que têm poder de dizer o que funciona como verdadeiro. Nessa mesma perspectiva, o enunciado abaixo E2b chama-nos a atenção por apresentar as dimensões que a Escola em Tempo Integral estabelece como a forma(ta)ção do sujeito-aluno. Dessa forma, as marcas linguísticas *física*, *mental*, *emocional* e *espiritual* permitem problematizarmos que outras discursividades são instauradas sobre o sujeito-aluno.

E2b: *Uma proposta de Ensino Médio Integral, atendendo ao decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010 no seu art 1º, e as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, deve dar atenção as potencialidades de cada indivíduo, realçando a*

*necessidade de estar atento não só a dimensão física e mental, como também a emocional e espiritual, procurando não separar nem hierarquizar essas dimensões humanas. O objetivo caminha, portanto, lado a lado com formação integral salientando a necessidade de uma formação do indivíduo compreendido como ser multidimensional.*

Compreendemos, no discurso do documento *Novas perspectivas para o cotidiano escolar*, sentidos que ressoam do discurso político legislativo das Diretrizes do Ensino Médio, como o *atendimento ao decreto nº. 7.083, de janeiro de 2010, no seu art 1º, o qual determina que a Escola em Tempo Integral deve dar atenção às potencialidades de cada indivíduo*. O termo potencialidade, a partir de efeitos de sentido estabilizados, permite dar condição àquilo que é potencial (capacidade, inteligência, talento). Em relação ao E2b, formulamos que potencialidade está relacionada à forma(ta)ção corporal do sujeito-aluno, que aponta para o desenvolvimento de saberes que constituem a parte *física, mental, emocional e espiritual*.

Ressoam no E2b sentidos inscritos na memória da constituição das Escolas em Tempo Integral. Como já vimos no subcapítulo 3.1.2, durante as primeiras décadas do século XX diferentes correntes almejavam aumentar o nível cultural da população, abarcando aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos.

Se no E1b vimos que o sujeito-aluno apresenta-se como protagonista de seu conhecimento e de seu futuro, no E2b compreendemos um deslocamento em relação à atuação do sujeito-aluno como agente de seu conhecimento. A ação verbal concentra-se em uma proposta de Ensino Médio Integral que atua como agente de voz ativa: “Uma proposta de Ensino Médio Integral [...] deve dar atenção as potencialidades de cada indivíduo”.

A Escola passa a ser responsável por proporcionar os conhecimentos, atribuindo ao aluno uma posição de passividade. Podemos entender que o uso da modalização deôntica de obrigatoriedade, configurada no uso do verbo “dever” – deve dar atenção – atua como um operador argumentativo, para levar a Escola em Tempo Integral a constituir um sujeito-aluno conforme almeja. Essa modalização deôntica permite que o discurso seja mais eficaz e que tenha mais poder.

Entretanto, compreendemos no E2b – *Uma proposta de Ensino Médio Integral, atendendo ao decreto 7. 083 de 27 de janeiro de 2010 no seu art 1º, e as*

*Diretrizes Nacionais do Ensino Médio deve dar atenção* – que a ênfase ao dever atende a um decreto, que atribui à Escola em Tempo Integral o cumprimento de ordens, de forma a reforçar o discurso da implantação desse espaço, bem como dizer quais conhecimentos são necessários para a forma(ta)ção do sujeito-aluno.

Nessa perspectiva, concordamos com Foucault (2010) quando faz o seguinte questionamento:

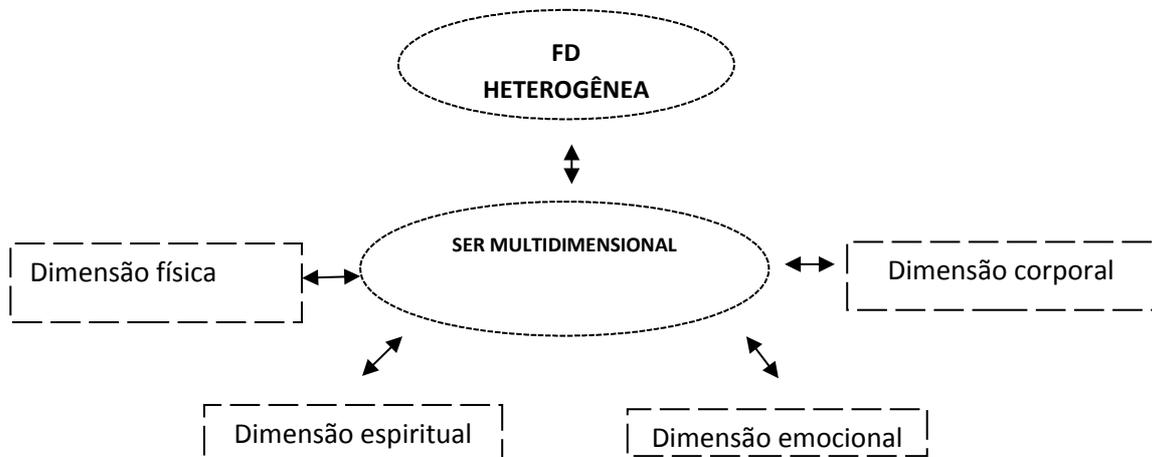
[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra [fala]; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2010, p. 44-45).

Apoiada em um decreto, a Escola em Tempo Integral permite estabelecer uma fixação de papéis ao sujeito-aluno, entendido como ser *multidimensional*, conforme exposto em E2b: “[...] *realçando a necessidade de estar atento não só a dimensão física e mental, como também a emocional e espiritual, procurando não separar nem hierarquizar essas dimensões humanas. O objetivo caminha, portanto, lado a lado com formação integral salientando a necessidade de uma formação do indivíduo compreendido como ser multidimensional.*”.

No E1b, compreendemos, a partir das marcas linguísticas analisadas (*empreendedorismo, ativo, agente*) que o discurso do documento referente à instituição escolar apresenta uma discursividade dominante, relacionada à formação discursiva do neoliberalismo. Entretanto, há outros sentidos que advêm da formação discursiva humanista.

Segundo Indursky (2007), saberes que não fazem parte de uma determinada FD, em um determinado momento e em uma dada conjuntura, passam a integrá-lo, aí produzindo a diferença e a divergência, o que está na origem da constituição heterogênea de qualquer FD. A Figura 3 representa imagens que, a partir do atravessamento de FDs, produzem imagens para o sujeito-aluno no enunciado E2b.

Figura 3 – Imagens de sujeito-aluno multidimensional – E2b

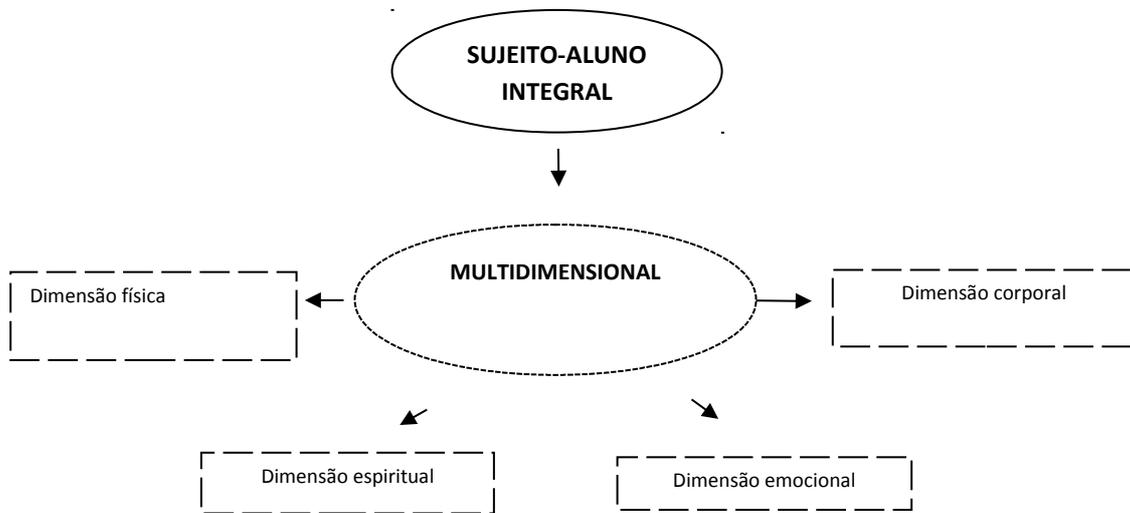


Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 4 representa que FDs constituem-se heterogenicamente, e são marcadas pela instabilidade e porosidade, o que permite o atravessamento de outros saberes.

Dessa forma, no E2b temos marcas linguísticas – *física, corporal, espiritual e emocional* – que nos permitem compreender que o discurso inscreve-se em uma formação discursiva heterogênea, que abriga sentidos de formações discursivas diferentes, a humanista e a neoliberalista, colocando a educação a serviço da forma(ta)cão corporal do sujeito-aluno. A figura abaixo representa que o sujeito-aluno no E2b se constitui pelo atravessamento de duas FDs, que se constituem pela heterogeneidade, marcada pela instabilidade e porosidade, o que permite o atravessamento de outros saberes.

Figura 4 – FD heterogênea da constituição do sujeito-aluno multidimensional.



Fonte: Elaborada pela autora.

Discutimos, no subcapítulo 3.1.1 e 3.1.2, que a escola, em sua caminhada ao longo dos anos, desempenhou papéis que foram além da sua proposta institucional, e que foram se reproduzindo até emergirem nos discursos da educação contemporânea. Nesse deslocamento, é possível perceber vozes de outras instituições atravessando o discurso educacional, tal como o da igreja, ao propor que a escola precisa estar atenta à dimensão espiritual do sujeito-aluno.

Isso porque, de acordo com nosso gesto analítico, a marca *espiritual*, no E2b, faz rede com as discursividades instauradas pelo movimento integralista, que entendiam formação como um processo de conversão a uma verdade estabelecida pela sociedade e que, naquela época, era em defesa dos direitos da família e da religião, como nos apontou Cavaliere (2010).

Espiritual → direitos da religião → direitos da família.

Entretanto, ao problematizarmos a marca linguística *espiritual*, por redes de sentidos que emergem no *corpus* de nossa pesquisa, compreendemos que essa marca linguístico-discursiva também produz efeitos de sentido relacionado ao discurso neoliberal, constituindo imagens de sujeito-aluno para o mercado de trabalho.

Sujeito-aluno espiritual → espírito de liderança → espírito competitivo → espírito empreendedor.

A formação de um sujeito-aluno *multidimensional* E2b, também é enfatizada pela constituição *física, corporal e emocional*. Mobilizamos, nesse aspecto, Freire (2011), por apresentar uma concepção de educação que funciona como basilar no documento. O autor ressalta que, ao se educar, educa-se com o corpo inteiro, envolvendo a razão e a emoção, isso nos permite problematizar que essas marcas linguísticas-discursivas filiam-se a uma formação discursiva humanista, pois, como já vimos anteriormente, o autor anseia por um espaço educacional que nega e supera o projeto neoliberal de escola pública.

Freire (2011), ainda, nos possibilita compreender que há uma divisão nos conhecimentos que a escola proporciona na formação do sujeito-aluno e que o cognitivo, o afetivo, os conhecimentos formais e informais devem caminhar juntos. Esses dizeres ressoam no E2b, em que a Escola em Tempo Integral *deve estar atenta não só a dimensão física e mental, como também a emocional e espiritual, procurando não separar nem hierarquizar essas dimensões humanas*. Nessas discursividades, podemos perceber um imaginário constituído em relação à escola, que preza por formar a parte cognitiva do sujeito-aluno (mental e corporal) e deixa em segundo plano o lado afetivo (emocional e espiritual). Cognitivo → *mental e corporal* = conhecimentos formais. Afetivo → *emocional e espiritual* = conhecimentos informais. As negativas *não só* e *nem* são marcas linguísticas da tensão estabelecidas no documento entre o ensino tradicional e o “novo” que funcionam para reforçar uma divisão e uma hierarquização desses conhecimentos.

Assim, percebemos a heterogeneidade que constitui os enunciados E1b e E2b e que abordam aspectos da forma(ta)ção proporcionada pela Escola em Tempo integral em relação ao sujeito-aluno. Os modos como as marcas linguísticas funcionam no discurso nos remetem para discursividades que apontam a ilusão de uma formação integral e completa.

Compreendemos, a partir de Veiga-Neto (2001), que embora Michel Foucault não tenha escrito especificamente em relação à educação, é com ele que as relações pedagógicas podem ser pensadas de outro modo: como relações de poder. Apoiando-se nas teorias foucaultianas, Veiga-Neto (2001) conduz, em suas pesquisas, reflexões acerca do papel da escola como grande instituição disciplinar.

Na atualidade, com a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, em que o poder se desmaterializa para se tornar mais eficaz, os dispositivos de disciplinamento não estão mais enclausurados em instituições

fechadas, mas estão dispersos por toda a rede social, o que faz com que aprendamos a nos autodisciplinar e a disciplinar o outro desde o nascimento. As práticas pedagógicas, postas em operação desde o alvorecer da escola moderna, são indissociáveis da ideia de disciplina enquanto “distribuição dos conhecimentos em categorias hierarquizadas” (VEIGA-NETO, 2001, p. 46) e enquanto “disciplinarização” em termos de atitudes, comportamentos hábitos etc. “que é exigida às crianças e jovens, na escola, em nome de sua boa e mais fácil aprendizagem”.

Ainda segundo Veiga-Neto (2003), Foucault, ao analisar a importância da escola na passagem “de uma sociedade de soberania para uma sociedade estatal”, enuncia que:

[...] mais do que qualquer instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. (VEIGA-NETO, 2003, p. 84-85).

A partir dessa problematização de Veiga-Neto (2003), e pelo nosso gesto de interpretação na análise dos enunciados acima, nos subcapítulos 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3, compreendemos dois eixos de forma(ta)ção: uma base que forma(ta) o sujeito-aluno para o mercado de trabalho e outra para a formação humana. As imagens sobre o sujeito-aluno, projetadas por essas bases, foram se constituindo a partir da inscrição de sentidos na formação discursiva humanista – discursos de outras instituições, tais como a igreja, o Estado, a família que atravessam no discurso escolar - e na neoliberal –, dizeres constituídos pelo discurso mercadológico - e que circulam atualmente na sociedade.

## CAPÍTULO 4 - NAS DOBRAS DA CAMADA: O VELHO NO NOVO

Conforme apontamos no capítulo anterior, em nosso primeiro gesto de interpretação sobre o arquivo que construímos, percebemos a inscrição de sentidos presente nos dizeres sobre a Escola em Tempo Integral. Dentre os enunciados, há uma regularidade que inscreve o discurso do documento no imaginário do novo. Esse imaginário é constituído por diferentes discursividades, dentre as quais depreendemos as imagens que constituem o sujeito-aluno, tais como: sujeito integral, multidimensional, ativo, participativo, logocêntrico, centrado.

Nas camadas do capítulo quatro, objetivamos problematizar como, discursivamente, o “novo” oferece lugar à interpretação. Em seguida, refletimos sobre a constituição do sujeito-aluno na Escola em Tempo Integral, envolto à discursividade do “novo”, o que sugere não apenas pensar o aluno como parte integrante de uma sociedade, mas pensar como esse aluno se torna um corpo útil frente aos efeitos disciplinadores e às atuais perspectivas da sociedade.

A partir dessa reflexão, tecemos nossa análise nos subtítulos “Sob o rótulo do novo a presença do velho” e “Corpos úteis à sociedade” a partir de enunciados marcados pelo *novo*. Acreditamos que tais marcas evidenciam a constituição do sujeito-aluno na Escola em Tempo Integral e funcionam como vestígios que ficaram no fio discursivo.

### 4.1 SOB O RÓTULO DO NOVO A PRESENÇA DO VELHO<sup>11</sup>

Temos como base para esta seção algumas questões que nos auxiliaram no percurso de análise do funcionamento do discurso do novo no documento da Escola em Tempo Integral:

- (I) O que constitui o novo e o velho<sup>12</sup> no discurso do documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar”?
  - (II) Há a formação de outros efeitos de sentidos na produção do sujeito-aluno, no documento, se compararmos com o discurso da escola tida como tradicional?
- Segundo Foucault (2013), o novo apresenta-se como rupturas, mudanças e

<sup>11</sup> O título mencionado foi extraído do livro “Sob o rótulo do novo a presença do velho” (GRIGOLETTO, 2003).

<sup>12</sup> Ressaltamos que o objetivo dessa questão não é fazer uma dicotomia entre o velho e o novo, e sim problematizarmos como essas marcas carregam uma memória e produzem sentidos no documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar”.

deslocamentos. Isso porque as formações discursivas apresentam-se como instáveis e dispersas, mesmo que sejam organizadas por regras e se definam por suas regularidades.

Assim, a partir do conceito de formação discursiva, buscamos nos enunciados abaixo como, discursivamente, o “novo” produz uma imagem de sujeito-aluno da Escola em Tempo Integral. Iniciamos nossas reflexões trazendo como primeiro enunciado o título do documento:

E3a: *Novas perspectivas para o cotidiano escolar* (grifo nosso).

Ao inserir no título uma proposta de *novas perspectivas* E3a, compreendemos, a partir de rede de sentidos com o nosso arquivo, que o novo carrega em si uma memória, discurso que pertence a um imaginário construído historicamente. São discursividades mobilizadas por outras experiências de escolas incluindo-se as de tempo integral, como vimos no capítulo 3, que ressoam e produzem sentidos no documento.

Para conceituar a marca linguística “novo”, procuramos sua etimologia a partir do dicionário Bechara (2011) e do dicionário Aurélio *online*. Segundo Eckert-Hoff (2008), embora o dicionário produza uma ilusão de universalidade de constituição de sentidos, sua importância se deve ao fato de indiciar um saber da coletividade e de mobilizar uma memória do dizer, que produz efeitos de apagamento no sujeito.

Dessa forma, para o dicionário de Língua Portuguesa Bechara (2011), o “novo” é apresentado como:

- (I) Que existe há pouco tempo; recente. [Antôn.: antigo].
- (II) Renovado.
- (III) Que ainda não existia; inédito; original.
- (IV) Aquilo que é recente, atual, moderno.

Ainda, a palavra “novo”, de acordo com o Dicionário Aurélio *online*<sup>13</sup>, é um adjetivo que permite compreendermos o que existe há pouco tempo; acabado de fazer. O que é dito, tratado, visto pela primeira vez. O que é recente, sendo que, o velho e o novo se confrontam.

Podemos observar que o saber dicionarizado, de forma aparente, ganha

<sup>13</sup> AURÉLIO, Dicionário *online*. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Novo.html>>. Acesso em 24 mai. 2014.

corpo e presença nos enunciados (E3a, E4a e E1c).

E4a: *O Ensino Médio em tempo integral rompe com o modelo tradicional e fragmentado, que hoje ocorre nas salas de aula do estado de Santa Catarina. É necessário, mais do que nunca, que os conhecimentos sejam significativos ao jovem.* (Grifo nosso).

O E4a, ao apresentar o *novo*, produz um jogo comparativo – Ensino Médio em Tempo Integral *versus* modelo tradicional e fragmentado – que contribui para argumentar a diferença da proposta da Escola em Tempo Integral com outros modelos. Vejamos que os sentidos apontados pelo dicionário Aurélio, permitem reforçar esse comparativo, estabelecendo efeitos de sentido de confronto entre o que já está posto e o que pretende se instaurar.

As marcas linguísticas *hoje e mais do que nunca* E4a apontam para sentidos que demarcam uma temporalidade e reforçam essa comparação. Embora a marca *hoje* se caracterize como um advérbio de tempo indicando o presente, funciona, também, como passado e futuro, demarcando uma fronteira: o velho e o novo.

Tal comparação, marcada pela elucidação da ampliação do tempo e do espaço, produz uma argumentação com o objetivo de reforçar a conduta do sujeito-aluno esperado nessa escola – *é necessário, mais do que nunca, que os conhecimentos sejam significativos aos jovens* E4a. Assim, *mais do que nunca* também demarca uma temporalidade, um agora, pois é fundamental *mais do que nunca* que o sujeito-aluno seja empreendedor, protagonista. Esse é um discurso que se alinha ao neoliberalista ao qual já nos referimos no capítulo 3, sendo o que instiga a sociedade e, logo, o sujeito-aluno, a agir de modo rápido.

Como já vimos, ao apresentar uma comparação, o E4a produz efeitos de sentido de confronto em relação a essa nova modalidade de educação. Consideramos que esse confronto é reforçado pelo uso do verbo *romper*, em que o Ensino Médio em Tempo Integral *rompe* com o modelo tradicional e fragmentado. Assim, entendemos que se *romper* significa acabar com algo que não funciona, que não produz resultados.

A partir de nosso gesto de interpretação, podemos dizer que é nessa denegação que se constrói a imagem do novo e do velho. Assim, ao propor uma forma de educação diferenciada para a Escola em Tempo Integral, o E4a enuncia o “novo”, o rompimento com algo, para instaurar o que ainda não existia; o inédito; o

original, conforme os efeitos de sentido que o dicionário nos possibilita problematizar. Recorrente a isso, o E4a demarca um ponto final com o modo de ensino apresentado como tradicional. Isso fica mais evidente com a marca discursiva romper que reforça esse imaginário de que para instaurar algo novo é preciso desqualificar o que já está posto.

Ao fazer esse jogo comparativo, o E4a aponta para a instauração de vozes que estão em jogo, vozes constituídas por uma memória, um arquivo (de uma sociedade neoliberal, do Estado, de leis e regimentos), e denega outras (dos baixos índices, do assistencialismo), buscando instaurar uma “nova” concepção de escola. Para Foucault (2010, p. 26), “o novo está no acontecimento a sua volta” sendo que, o dizer é habitado pelo já-dito e se abre sempre para uma pluralidade de sentidos.

Assim, naquilo que o documento considera como “novo”, há um já-dito e, mesmo que produza outros sentidos, não é possível se desvincular de uma memória, de um arquivo, como vimos no capítulo 3. Podemos perceber a ressonância de sentidos no documento a partir de Gadotti (2009), Cavaliere (2010) e Coelho (2000), ao dizerem que o tema não é novo, pelo contrário, ressignificado desde a antiguidade.

Os autores mobilizam a imagem de um sujeito visto como integral desde Aristóteles, na Grécia antiga, e estabelecem uma relação com os idealizadores dos séculos XX e XXI. Nas perspectivas desses pensadores, a educação precisava romper com a ideia de homem limitado, pois o homem deveria ter acesso a uma formação completa, em todos os aspectos.

São alguns dos já-ditos que, ao se ressignificarem no documento, produzem uma memória e estabelecem sentidos de que já se tinha a ilusão de formar um sujeito completo. A partir disso, entendemos que a ênfase na mudança, ao romper com um modelo, está na memória discursiva, pois embora tente negar o velho, ele inevitavelmente surge por ser constitutivo do sujeito e do discurso.

O conceito de memória discursiva, em uma perspectiva foucaultiana, nos auxilia no nosso gesto interpretativo, principalmente, em dar conta de como se instauram certos discursos e não outros, quais são suas condições de emergência ou suas condições de produção. Nesse entendimento, buscamos, então, “definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (FOUCAULT, 2013, p. 169).

Assim, a denegação ao velho pode, também, estar relacionada com um imaginário construído ao longo dos anos e disseminado, principalmente, por discursos que afirmam o fracasso da educação básica, tal como o do Ideb<sup>14</sup>. Também podemos associar esse imaginário a propostas sobre Escola em Tempo Integral que não se efetivaram e nem ao menos foram registradas, tal como traz Moll (2000) em relação ao CIEPS. Para a autora, o projeto foi desenvolvido naquela época porque houve vontade política no que se refere à construção desses espaços, mas faltou constância a fim de concretizar uma proposta crítico-emancipadora, ou seja, esse projeto estagnou-se no assistencialismo.

Esse assistencialismo, segundo Moll (2000), está presente no discurso do Programa “Mais Educação/Educação Integral”, material que embasa teoricamente o documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar”, apresentando características para o papel da instituição escola em relação ao sujeito-aluno. A palavra assistencialismo, de acordo com o dicionário de Língua Portuguesa, tem o seguinte significado:

1. Ação pontual de pessoas; organizações governamentais ou entidades da sociedade civil que organiza e presta assistência às camadas carentes e necessitadas de uma camada, sem que seja elaborada uma política para tirá-las das condições de carência. (BECHARA, 2011, p. 302).

Esses sentidos apontados pelo dicionário ressoam no material “Mais Educação/Educação Integral”, tanto que o objetivo do programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar. Destaca-se nessa melhoria o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. A Escola em Tempo Integral, nessa perspectiva, é destinada às camadas mais carentes, tornando-se um espaço para tirar os alunos das condições de carência.

Entretanto, compreendemos no *corpus* de nossa pesquisa, que os dizeres assistencialistas, referentes ao sujeito-aluno, são silenciados. Podemos dizer que ao romper com o velho E4a e apresentar *novas perspectivas* E3a, rompe-se também

---

<sup>14</sup> O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. ABRIL, Educar para crescer. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml>> Acesso em: 26 ago. 2013.

com a heterogeneidade que constitui o sujeito-aluno: com os baixos índices que a escola atualmente apresenta (esse sujeito aluno já não é mais concebido como um índice, um baixo índice, todos são bons alunos), com as baixas condições socioeconômicas que a população apresenta (o sujeito-aluno é autônomo e preparado para o mercado de trabalho).

Assim, na dispersão do discurso da Escola em Tempo Integral, podemos compreender o atravessamento do discurso político no assistencialista, que, por meio de índices de desenvolvimento e de aprendizagem, atua como controlador do sujeito-aluno. Agamben (2005) nos inspira a refletir que, para fazer frente a algo urgente, são instaurados na sociedade determinadas práticas e mecanismos que controlam e forma(ta)m o indivíduo, denominados de dispositivos, como vimos no capítulo 2. Assim sendo, o autor afirma que hoje não há um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo.

O E4a, ao romper com o velho aponta que o sujeito-aluno já está sendo moldado por outro dispositivo: o discurso do “novo”, que atua no enunciado como dispositivo discursivo para projetar determinadas imagens no sujeito-aluno, como a imagem de que o sujeito-aluno não é carente e nem paciente de uma escola, mas sim ativo, participativo e protagonista.

Os efeitos de sentido de confronto entre o velho e o novo, analisados no E4a, também podem ser compreendidos nas marcas destacadas no E1c, como passamos a problematizar a seguir.

E1c: *Tendo como eixos norteadores a sustentabilidade, o empreendedorismo, e como base metodológica o protagonismo, o currículo se desprenderá do modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido, para aulas contextualizadas, práticas, nas quais o jovem, ativo e participativo, desenvolverá ações de inserção social, e construirá o conhecimento de forma coletiva, com visão interdisciplinar, relacionando com sua vida, sua moradia, sua escola, seu bairro, sua cidade, seu planeta, permitindo, desta forma, colocar-se efetivamente como cidadão com direitos e deveres, porém, com participação ativa como agente de transformação da sociedade onde vive, exercendo efetivamente sua cidadania. (Grifo nosso).*

O E1c apresenta-nos uma demarcação temporal, um agora – *eixos norteadores e sustentabilidade, o empreendedorismo, o protagonismo*<sup>15</sup>, *aulas contextualizadas, cidadão com direitos e deveres* – e um anterior que se apresenta

<sup>15</sup> As marcas “sustentabilidade”, “empreendedorismo” e “protagonismo” já foram apresentadas e discutidas no Capítulo 3, porém, com outros objetivos.

negado e silenciado – *o currículo se desprenderá do modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido*. Compreendemos que essa demarcação é resultado de uma cultura enraizada em uma visão logocêntrica que impõe leis e estabelece o que é certo ou errado.

Dessa forma, o E1c produz efeitos de sentidos que movem o sujeito-aluno sempre em busca de uma verdade, de uma completude. Nessa perspectiva, o enunciado discursivo aponta para diferentes imagens sobre o sujeito-aluno, quais sejam: o aluno precisa ser empreendedor (marcado por um discurso capitalista), responsável pelo meio ambiente (preservar o meio ambiente para não comprometer os recursos naturais das gerações futuras), *protagonista, ativo e participativo*.

O discurso da sustentabilidade, presente nesse enunciado, também serve para dar credibilidade à escola, para fazer crer que, apesar de ser uma instituição que proporciona conhecimento, ela (a escola) se preocupa em tentar solucionar alguns problemas da sociedade, se preocupa com o “bem estar coletivo”.

Ainda no E1c, o Velho também é apresentado pelo *modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido*. Recorremos ao dicionário para procurar os sentidos apresentados para a palavra *livresca*. Conforme o Dicionário de Língua Portuguesa, *livresco* é um adjetivo cujo significante remete à “1. Que se baseia na leitura de livros, desconsiderando a experiência” (BECHARA, 2011, p. 789). Podemos observar que o saber do dicionário, ainda que aparentemente, se torna importante nos dizeres a seguir, mesmo que nossa busca seja por problematizar os efeitos de sentido que a marca *livresca* apresenta-nos discursivamente.

*Livresca* → baseada em livros → sem experiência → baseada em métodos tradicionais → aulas descontextualizadas → ilusão de completude.

Os sentidos apontados pelo dicionário nos direcionam para uma imagem de formação do sujeito-aluno a partir de livros, porém no enunciado não fica evidente a que livro se refere.

Constituídos por um discurso que circula no ambiente escolar, essa marca pode referenciar-se ao livro didático que, segundo Souza (2010), já constituiu o imaginário educacional de trabalhar na completude, ou seja, tudo que o aluno precisava aprender o livro didático proporcionava.

Entretanto, o enunciado E1c aponta para um deslocamento dessa memória. Aqui, o livro didático já não produz mais esse efeito de inteireza no sujeito-aluno, não é mais compatível às “novas” formas de educação, em que não cabe espaço

para aulas mediadas por procedimentos tradicionais, uso de gramática descontextualizada e falta de acesso a variados recursos didáticos.

Esse deslocamento no E1c é reforçado pela marca discursiva *desprenderá*. Os efeitos de sentido produzidos, sob o nosso olhar analítico, são de desprender, escapar de uma prisão de um poder, de um método. Para Araújo (2001, p. 166), o poder não é apenas repressivo, mas sim “tece tramas, cria relações, produz saberes, permite a individualização, induz a prazeres”.

Nesse momento, o diferente, o inovador, serão aulas contextualizadas, às quais o sujeito-aluno irá se identificar e que, acima de tudo, forneça um conhecimento amplo, para que ele possa se inserir socialmente. O discurso do novo também remete ao discurso neoliberal, no qual os sujeitos precisam se adequar ao sistema para funcionarem idealmente. Esse discurso concentra-se no imaginário mercadológico do novo, ou seja, as novas tecnologias, os novos métodos, a busca por sujeitos ideais incita a fundação de um novo e descarte do velho.

Percorremos o nosso gesto de interpretação neste subcapítulo, procurando problematizar o que constitui o novo e o velho no *corpus* deste estudo, e que efeitos de sentido esse funcionamento apresenta na produção do sujeito-aluno se compararmos com o discurso da escola caracterizada como tradicional.

Assim, apresentamos a seguir, uma tabela que nos mostra o funcionamento discursivo do “novo” e do “velho” nos enunciados analisados acima.

Tabelas 2 – Funcionamento discursivo do novo e do velho

NOVO	VELHO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não tradicional – inovador</li> <li>• Coeso</li> <li>• Futuro desejável (mais do que nunca)</li> <li>• Conhecimentos significativos</li> <li>• Dimensões física, mental, emocional e espiritual não hierarquizadas</li> <li>• Se apresenta como ruptura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradicional</li> <li>• Fragmentado</li> <li>• Atualidade indesejável (hoje)</li> <li>• Conhecimentos não significativos</li> <li>• Dimensões separadas e hierarquizadas</li> <li>• É apresentado como um modelo a ser rompido</li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa forma, ao analisarmos os enunciados problematizados, compreendemos que os traços constituintes do documento contribuem para o

estabelecimento de um regime de verdade, de que tudo aquilo que é novo é para melhorar, mesmo que essa representação do novo já exista no ensino em tempo regular. O regime de verdade é assegurado no discurso político educacional, atribuindo o valor de verdade por meio do status científico do saber institucionalizado, que não é advindo do Estado, mas é mantido por ele (FOUCAULT, 2011).

Entendemos que, na ilusão de formar o sujeito-aluno integral e completo, o discurso do “novo” camufla e demarca uma fronteira entre o que já estava posto e a proposta da Escola em Tempo Integral. Dessa forma, a partir das análises, entendemos que o discurso do “novo” enquanto elemento que constitui o texto constitui outros discursos, cria regras, estabelece-se como estratégia e produz sujeitos.

Passamos, agora, à segunda parte de nossas análises, no capítulo 4, intitulada “Corpos úteis à sociedade: Corpos forma(ta)dos” na qual procuraremos mostrar a constituição do sujeito-aluno diante da discursividade do *novo*.

#### 4.2 CORPOS ÚTEIS À SOCIEDADE: CORPOS FORMA(TA)DOS

Nos enunciados discursivos seguintes, procuramos evidenciar a constituição do sujeito-aluno por meio do discurso do “novo”. Dessa forma, no subtítulo nomeado como “Corpos úteis à sociedade”, buscaremos responder o questionamento apresentado nas perguntas de nossa pesquisa, ou seja, evidenciar que sujeito-aluno é esse que a educação integral almeja e pretende forma(ta)r<sup>16</sup>? Essa marca possibilita-nos olharmos para o enunciado abaixo E1d e problematizarmos seus efeitos de sentido.

E1d: *Tendo como eixos norteadores a sustentabilidade, o empreendedorismo, e como base metodológica o protagonismo, o currículo se desprenderá do modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido, para aulas contextualizadas, práticas, nas quais o jovem, ativo e participativo, desenvolverá ações de inserção social, e construirá o conhecimento de forma coletiva, com visão interdisciplinar, relacionando com sua vida, sua moradia, sua escola, seu bairro, sua cidade, seu planeta, permitindo, desta forma, colocar-se efetivamente como cidadão com direitos e deveres, porém, com*

<sup>16</sup> Ao jogarmos com essa marca, entendemos que, ao mesmo tempo em que a Escola em Tempo Integral forma o sujeito-aluno, enquanto instituição de ensino busca também formatá-lo, desenvolvendo habilidades e competências para ele atuar na sociedade.

*participação ativa como agente de transformação da sociedade onde vive, exercendo efetivamente sua cidadania.*

Tal como já vimos no capítulo 3, as marcas linguísticas *protagonismo* e *agente* E1d produzem efeitos de sentidos de independência, sustentado por um discurso neoliberal. O sujeito-aluno, agora, passa a ser responsável pela sua aprendizagem, pela aquisição de conhecimentos considerados importantes para os jovens, por uma lei, pela instituição escola, pelo Estado e pela sociedade.

Os sentidos produzidos pelas marcas *sustentabilidade*, *cidadania*, *ativo*, *participativo* E1d, filiam-se a valores que a própria sociedade impõe. Essa compreensão só nos é permitida, na medida em que identificamos que essas discursividades estão na mesma rede de sentidos, por pertencerem à mesma formação discursiva: a neoliberal.

Podemos dizer que essa independência (ser livre para construir seu conhecimento) não é tão evidente assim no E1d. Há uma tensão nesse discurso, pois ao mesmo tempo em que o sujeito-aluno é agente e protagonista, ele também é paciente. O que nos permite identificar essa projeção é justamente o que está negado no enunciado, o velho. Assim, o sujeito-aluno torna-se paciente de um currículo com aulas livrescas e sem sentido, aulas descontextualizadas, é o velho que atua, ainda, que de modo negado deixando rastros na forma(ta)ção do sujeito-aluno.

Essa negação, que constitui o E1d, permite analisarmos o papel da instituição escolar, na legitimação e efetivação dos saberes, bem como na fabricação de sujeitos adequados às estratégias de poder vigentes. Essa fabricação, segundo Foucault (2011), não se constitui de uma forma repressiva, mas de maneira tão sutil e produtiva que muitas ações empreendidas sequer chegam a ser percebidas.

Essa reflexão corrobora a problematização da imagem do sujeito-aluno como agente de seu conhecimento. O E1d apresenta um sujeito-aluno *ativo* e *participativo*, porém a maneira como está formulado o enunciado produz efeitos de evidência, como se isso fosse algo inerente ao jovem, levando-nos a problematizar: será que o aluno não está sendo produto dos dispositivos que atravessam o discurso da instituição escolar, tais como regimento, leis, discursos que permeiam nossa sociedade, que anseia, cada vez mais, pela flexibilidade e nos conduzem ao curto prazo?

As marcas linguísticas *desenvolverá* e *construirá*, no tempo verbal futuro, E1d, reforçam ainda mais a homogeneização, pois, ao deslocar o sujeito-aluno para frente, em um futuro incerto, o documento produz uma imagem de que todos os jovens, inseridos nesse espaço, serão capazes de obter tais aptidões. Para Coracini (2003), a instituição escola põe em funcionamento discursos da normalidade e da ordem, tais quais buscam unificar e homogeneizar a identidade do sujeito-aluno que no contexto educacional ocupa um lugar sócio-historicamente determinado, de subordinação aos que se encontram no lugar de poder e verdade.

Para analisarmos os papéis pré-estabelecidos para os alunos da Escola em Tempo Integral, buscamos refletir sobre as práticas de controle do dizer no enunciado E1d, pois entendemos que não podemos dizer qualquer coisa em qualquer lugar (FOUCAULT, 2010).

Dessa forma, para melhor compreendermos o funcionamento desse enunciado, buscamos na rarefação dos sujeitos, como o controle do dizer se estabelece. Entendemos que no discurso do documento analisado, no E1d, há papéis pré-estabelecidos para o sujeito-aluno (protagonista, ativo, participativo, cidadão), que pertencem as formações discursivas heterogêneas. Para Foucault (2010), os rituais que muitos discursos estabelecem permitem definir e qualificar os dizeres dos indivíduos, sendo que algumas instituições se apropriam de determinados discursos, por vontade de verdade, e tornam-se responsáveis por disseminar alguns dizeres.

A partir do nosso gesto de interpretação, as marcas linguísticas *protagonista*, *ativo*, *participativo* e *cidadão* E1d, produzem efeitos de sentidos a partir dos já-ditos que circulam nesse espaço e que ressoam no nosso arquivo. Voltamos nosso olhar para o discurso de Freire (2011) sobre a Escola em Tempo Integral. O autor aspirava por um espaço que proporcionasse ao sujeito-aluno uma relação dinâmica no aprendizado, em que o aluno pudesse se posicionar criticamente acerca da educação, podendo ressignificar e transformar sua realidade. No entanto, para o autor, essa posição de sujeito-aluno agente, não devia ser entendida como uma prática de caráter neoliberal e capitalista de escola pública. Percebemos que ao inscrever no E1d saberes atravessados por um discurso neoliberalista – *sustentabilidade*, *empreendedorismo*, *protagonismo* – o enunciado acaba deslizando para sentidos de um discurso humanista – *cidadão com direitos e deveres*, *exercendo efetivamente sua cidadania* – ressonância de uma memória da Escola em

Tempo integral materializada no documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar”.

Antunes e Padilha (2010) salientam que a Escola em Tempo Integral objetiva preparar os jovens para desempenhar com autonomia sua profissão, em busca permanente de sua realização pessoal e profissional. Entretanto, para Freire (2011), essa pedagogia da autonomia não se refere ao discurso mercadológico e, sim, a preparar o sujeito-aluno para a realidade social.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’. Frases como ‘a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?’ ou ‘o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século’ expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizante. (FREIRE, 2011, p 21).

O dizer de Freire (2011) permite-nos compreender que os efeitos de sentido que constituem a marca linguística (*empre*)endedor está na mesma rede discursiva do discurso neoliberal – *emprego, desemprego, empreendedor*. Ao deslocar o sujeito-aluno para outras funções, tais como empreendedor e trabalhador o prendem, imobilizam-no. Assim, de agente o sujeito-aluno passa a ser paciente de uma realidade, de dispositivos que o forma(ta)m como dócil e útil.

Entretanto, é por meio do discurso do “novo”, da autonomia, que o sujeito-aluno é capturado e convidado a deixar de lado a aprendizagem considerada como sem sentido e engajar-se ativamente nessa proposta de mudança. Dessa forma, é pelo atravessamento do discurso do mercado de trabalho, do agenciamento na sua aprendizagem, que o sujeito-aluno na Escola em Tempo Integral assume esse posicionamento. O enunciado produz o efeito de sentido de autonomia para o sujeito-aluno escolher e opinar a partir do contexto de ensino que está inserido.

A partir de Araújo (2008), entendemos que a afirmação descrita acima não deve ser entendida como eliminação do ser humano, mas que o ser humano tem acesso a si por meio de saberes. Esses saberes são denominados por Foucault (2013) de jogos de verdade, que são técnicas para com(preender) o que se é. Ou seja, o homem tem a possibilidade de produzir, de se comunicar, de governar a si e aos outros por relações de poder e por meio de técnicas. Cada sociedade, em cada época, relaciona esses domínios e os associa a certos tipos de denominação cuja pretensão é conduzir os indivíduos a modificarem seu comportamento.

Foucault (2013) esclarece que o poder opera por meio de práticas de saber que são, na verdade, práticas de disciplina, pelas quais o sujeito é ordenado, categorizado, normalizado, regulado e constantemente avaliado e julgado. Veremos, a seguir, como essas práticas ganham corpo na análise abaixo.

No E1d, a marca linguística *cidadão* direciona a conduta do sujeito-aluno, novamente, para agente – *colocar-se efetivamente como cidadão com direitos e deveres*. Na formulação, o verbo *colocar* produz efeitos de sentido de ordem. O sujeito-aluno é ordenado a seguir regras e deveres, pois na sociedade há normas que precisam ser cumpridas e respeitadas. Essas regras permitem que ele seja constantemente avaliado como bom ou mal cidadão, e o documento, ao posicionar o sujeito-aluno nessa relação, permite compreendê-lo como agente responsável pela sua formação moral. Entretanto, a conjunção adversativa *porém* produz efeitos de sentido de contraste da ideia anterior - colocar-se efetivamente como cidadão com direitos e deveres, *porém*, com participação ativa como agente de transformação da sociedade onde vive, exercendo efetivamente sua cidadania. Nesse deslize, o sujeito-aluno é deslocado de agente para paciente - ele não era ativo, nem agente e nem exercia sua cidadania.

Com base no nosso gesto de interpretação, desenvolvemos a tabela abaixo, na qual podemos visualizar os efeitos de sentido problematizados no E1d sobre a constituição do sujeito-aluno agente e paciente da Escola em Tempo Integral.

Tabela 3 – Sujeito-aluno agente e sujeito aluno paciente E1d.

<b>AGENTE</b>	<b>PACIENTE</b>
ativo e participativo	De um hoje que funciona como passado
da sociedade onde vive, exercendo efetivamente sua cidadania	que é negado é silenciado
Das ações de inserção social ao construir o conhecimento de forma coletiva, com visão interdisciplinar, relacionando com sua vida, sua moradia, sua escola, seu bairro, sua cidade, seu planeta	Um passado, com aulas livrescas e sem sentido.
Ao colocar-se efetivamente como cidadão com direitos e deveres	aulas descontextualizadas
	“novo” como dispositivos de produção de sujeito
	Atravessamento de discursos na instituição escolar

Fonte: Elaborada pela autora.

Entendemos, segundo Foucault (2013), que descrever um conjunto de enunciados no que ele tem de singular, é descrever a dispersão desses sentidos, detectando uma regularidade, uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações, posições, funcionamentos, enfim, transformações. É nessa perspectiva, que procuraremos problematizar, também, o sujeito-aluno como agente e paciente no E2c.

E2c: *Uma proposta de Ensino Médio Integral, atendendo ao decreto 7. 083 de 27 de janeiro de 2010 no seu art. 1º e as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio deve dar atenção as potencialidades de cada indivíduo, realçando a necessidade de estar atento não só a dimensão física e mental, como também a emocional e espiritual, procurando não separar nem hierarquizar essas dimensões humanas. O objetivo caminha, portanto, lado a lado com formação integral salientando a necessidade de uma formação do indivíduo compreendido como ser multidimensional.* (Grifo nosso).

Podemos observar, no enunciado E2c, que o sujeito-aluno já não aparece mais como agente de seu conhecimento. Agora é uma *proposta de Ensino Médio Integral*, que atende ao *decreto 7. 083 de 27 de janeiro de 2010 no seu art, 1º e as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio que deve dar atenção às potencialidades de cada indivíduo*.

As formas reduzidas em gerúndio, dos verbos atender, realçar, procurar e salientar nas orações subordinadas adverbiais - *atendendo a um decreto, realçando a necessidade, procurando não separar nem hierarquizar essas dimensões humanas, salientando a necessidade*, apontam que tais procedimentos terão longa duração, o que produz efeito de sentido de que a Escola em Tempo Integral deve se responsabilizar a monitorar a conduta dos sujeitos-alunos constantemente. Ainda, a repetição do substantivo *necessidade*, realçado em negrito, reforça esse controle, o que permite tomar o sujeito-aluno como paciente de um tempo, de um decreto. Essa proposta vincula-se a imagem de um aluno que necessita ter muitas qualidades e ser qualificado.

O sujeito-aluno também é paciente de um currículo, que estabelece o que é ou não importante para a sua forma(ta)ção – *a necessidade de estar atento não só a dimensão física e mental, como também a emocional e espiritual, procurando não separar nem hierarquizar essas dimensões humanas* E2c. Essa necessidade, de integrar o currículo, produz uma memória com o nosso arquivo.

Gadotti (2009) salienta que experiências recentes, não tratam apenas, da ampliação do tempo, mas em integrar os conhecimentos de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, transversal e, principalmente, baseadas na aprendizagem, nas vivências dos alunos. Se olharmos para documento do Programa Ensino Médio Inovador ProEMI, encontramos o discurso de proposta de “inovação” curricular a partir de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea e da economia.

Dessa forma, segundo o ProEMI, as escolas precisam realizar projetos de caráter obrigatório denominados de macrocampo, ou seja, produzir uma integração no currículo. Podemos observar que um paradoxo em relação à integração curricular é um macrocampo obrigatório, e, então, não é mais integração curricular, ela se constitui em um campo autônomo. São provocações que nos auxiliam a olhar para o sujeito-aluno inserido nessa intensa pulverização discursiva de integração curricular, que vai desde os temas transversais até a totalidade.

Assim, percebemos no E2c, que a imagem de sujeito-aluno agente é apagada, sobressaindo-se a de sujeito-aluno paciente. Isso nos permite problematizar que a liberdade e o protagonismo atuam de modo controlado, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 4 – Apagamento do sujeito-aluno como agente E2c

AGENTE	PACIENTE
	Das leis e regimentos que regem a instituição escolar e a sociedade
	De um currículo que estabelece o que é ou não importante para sua formação.
	Das projeções que a sociedade neoliberal impõe na sociedade, tal como da flexibilidade que acaba atravessando o discurso pedagógico.

Fonte: Elaborada pela autora.

O gesto de interpretação dos enunciados E1d e E2c, corrobora a nossa reflexão no capítulo anterior, sobre os elementos de caráter capitalista que cruzam o discurso da Escola em Tempo Integral e que produzem imagens, de modo ilusório, de sujeito-aluno completo. Atentamos também, que esses discursos funcionam como dispositivos de produção de sujeito (FOUCAULT, 2011), pois correspondem a

discursos carregados de saber e poder que mudam constantemente de acordo com a vontade de verdade.

Dessa forma, como já vimos anteriormente, Foucault (2011) ressalta que os discursos constroem um tipo bem determinado de sujeito, de acordo com a vontade de verdade do contexto histórico a qual é determinada pela relação, sempre muito complexa, entre saber e poder.

Buscamos nesse terreno movediço do capítulo 4, espaço para as análises a partir dos enunciados marcados pelo “novo” e, envolto nessa discursividade, refletirmos sobre a constituição do sujeito-aluno. Analiticamente, essa camada foi importante para refletirmos que ao instaurar algo novo, o documento da Escola em Tempo Integral nega o velho. Essa denegação captura o sujeito-aluno, pois as delegações de responsabilidades caracterizaram-se como aspectos inovadores da Escola em Tempo Integral em relação à escola que é considerada tradicional pelo documento. Essa projeção de um sujeito-aluno agente, apresentado na segunda parte, reforça esse imaginário, entretanto o que é negado (o velho), ainda, o deixa em posição de paciente.

## NAS CAMADAS FINAIS

A epígrafe inicial de nossa pesquisa nos possibilitou convidar o leitor para adentrar as camadas do discurso da Escola em Tempo Integral, desde as mais profundas, até as mais superficiais. Percorremos nossa escavação, buscando refletir como o discurso do “novo” no documento “novas perspectivas para o cotidiano escolar” produz discursividades sobre o sujeito-aluno.

Assim, nesse campo movediço, delineamos nossa hipótese: o documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar”, ao apresentar o discurso de uma “nova” proposta curricular, produz o imaginário do sujeito-aluno logocêntrico, centrado, que busca a perfeição e a completude, de acordo com a vontade de verdade do contexto histórico. Com relação às perguntas, (i) que sujeito-aluno é esse que se constitui por meio da discursividade do “novo” no documento da Escola em Tempo Integral? (ii) que sujeito-aluno é esse que a Escola em Tempo Integral almeja e pretende forma(ta)r, elas serviram-nos de equipamento para escavar e percorrer esse solo poroso e intercambiável.

Adentramos as camadas do Capítulo 1, constituindo o nosso *corpus*. A partir das regularidades apresentadas, delimitamos em nossa pesquisa os enunciados marcados pelo discurso do “novo”, os quais nos serviram de material para a análise. Consideramos que ao recortarmos e selecionarmos os enunciados discursivos, o documento caracterizou-se como um monumento, pois não nos interessou desvendar o que foi dito sobre, como algo inerte, mas sim, ressignificá-lo, a partir do nosso gesto de interpretação.

Nessa mesma camada, constituímos o nosso arquivo, que, como uma rede, nos permitiu trabalhar com traços discursivos importantes, que em um determinado momento, definiu as possibilidades de dizer, a conservação, a memória e a apropriação dos discursos sobre a Escola em Tempo Integral. Dessa forma, recortamos do arquivo discursividades que possuíam relação com nosso *corpus*, pois seriam de suma importância para entender as imagens que foram se constituindo em torno do sujeito-aluno.

Buscamos, também, compreender a organização da modalidade de Escola em Tempo Integral no Estado de Santa Catarina. Vimos, aqui, que essa proposta surge a partir de um projeto maior, que abrange outras propostas com a mesma finalidade no Brasil - do Ensino Médio Inovador. Destacamos aí, que a nomeação

do projeto já carrega em si a marca do novo, o que nos possibilitou produzir efeitos de sentido no título do documento de Santa Catarina – Novas Perspectivas para o cotidiano escolar.

Assim, no documento “Novas perspectivas para o cotidiano escolar” chamou-nos a atenção, a questão de romper com o tradicional para instaurar algo diferente e, como o sujeito-aluno se constituiu por essa discursividade. As bibliografias que sustentam o documento foram importantes para problematizarmos os efeitos de sentido nas análises, principalmente advindas dos discursos de Freire, pois carregam uma memória, um já dito sobre esse tema.

A partir das redes de sentido tramadas pelo funcionamento da marca novo, alguns fios chamaram-nos a atenção no documento e foram objetos de análise. Para problematizarmos o funcionamento discursivo do novo, precisávamos percorrer também pelos efeitos de sentido que o velho nos apresentava. Dessa forma, as marcas nos possibilitaram refletir sobre uma demarcação temporal, o “novo” marcado por eixos norteadores (sustentabilidade, empreendedorismo e protagonismo) e, o “velho” (modelo tradicional e fragmentado). Percebemos que essa demarcação está inserida em uma visão logocêntrica que estabelece o que deve ser feito.

Ressaltamos que esses fios, que citamos no Capítulo 1, nos serviram de pistas para compreensão da constituição do sujeito-aluno nos Capítulos 3 e 4.

Continuamos nossa escavação, nos pressupostos teóricos de inspiração foucaultianas, que nos auxiliariam a alcançar o objetivo almejado: compreender discursividades produzidas sobre o sujeito-aluno, constituídas pelo discurso do “novo” no documento. A partir dos conceitos de sujeito discursivo, discurso, dispositivo de produção de sujeitos e formação discursiva, respaldamos teoricamente o nosso gesto analítico, lembrando que “o sentido não é transparente, nem literal, ao contrário, ele é opaco e só se constitui sob o olhar do leitor e em relação às condições de produção do discurso”. (GRIGOLETTO, 2003, p. 177). Os levantamentos desses pressupostos teóricos nos forneceram base para sustentarmos nosso gesto analítico nos Capítulos 3 e 4.

Optamos por dividir as camadas do capítulo 3 em três momentos de análise. Pretendíamos, ao trabalhar com a história da constituição dos discursos sobre a Escola em Tempo Integral, problematizar como alguns discursos foram produzidos e como dados históricos foram discursivizados sobre esse tema. Neste contexto, ao

fazemos uma busca arqueológica nos direcionamos a investigar a constituição de imagens que foram instauradas sobre o sujeito-aluno. Optamos por fazer um recorte temporal que abarcou dizeres instaurados da Grécia antiga (Aristóteles) e dos séculos XIX, XX e XXI. Escolhemos esse recorte temporal, por apresentarem discursividades que produziam efeitos de sentido em nosso *corpus*, principalmente em relação à formação completa do sujeito-aluno e por indiciar que o discurso da Escola em Tempo Integral não é novo, mas que foi ressignificado conforme determinadas vontades de verdade.

Percebemos, também, como o “novo” se fez presente nas camadas da história da escola em Tempo Integral. Isso porque, como vimos desde o século XIX e XX, o discurso da Educação integral anda de mãos dadas com o discurso do novo: movimentos de renovação da escola, escola nova, novas ações, novas transformações que ressoaram no discurso do documento do Estado de Santa Catarina: Novas perspectivas. Esse discurso atua no imaginário de que ao se propor uma configuração diferenciada para o espaço educacional, o “novo” atua como uma vontade de verdade, de que vai ser diferente, de que vai melhorar.

Nessa mesma linha, constituímos uma rede com os discursos instaurados ao longo dos anos XIX e XX sobre a Escola em Tempo Integral e percorremos o funcionamento discursivo das marcas linguísticas presentes nos enunciados do Capítulo 3, problematizamos, aí, a forma(ta)ção do sujeito-aluno integral.

As análises das marcas linguísticas nos mostraram, como algumas imagens - tais como empreendedor, protagonista, ativo, participativo e responsável pelo seu futuro - são idealizadas pelo discurso do documento da Escola em Tempo Integral. A partir de nosso gesto analítico, percebemos que os efeitos de sentido que essas marcas linguísticas carregam, se inscrevem na formação discursiva neoliberal, que impulsionam o sujeito-aluno para o discurso mercadológico, por meio da delegação, da competitividade e do protagonismo. O sujeito-aluno é fisgado por esses dispositivos discursivos e se estabelece como objeto dócil e útil para o mercado de trabalho.

Chamou-nos a atenção, também, as dimensões que a Escola em Tempo Integral estabelece na forma(ta)ção do sujeito-aluno. As marcas linguísticas *física*, *mental*, *emocional* e *espiritual* permitiram-nos compreender imagens para um sujeito-aluno compreendido como ser *multidimensional*. Compreendemos que essas marcas estão inseridas em uma formação discursiva heterogênea que abriga

sentidos advindos do discurso neoliberal e humanista. Isso só foi possível perceber, porque essas marcas fazem rede com o arquivo. Nessas discursividades, percebemos um imaginário construído em relação à escola, que, de modo ilusório, preza por formar o sujeito-aluno por completo.

O capítulo 3 nos permitiu compreender que essa ilusão de inteireza, é sustentada por dois eixos de forma(ta)ção: uma base que forma(ta) para o mercado de trabalho e outra para a formação humana. As imagens sobre o sujeito-aluno, projetadas por essas bases, foram se constituindo a partir da inscrição de sentidos na formação discursiva humanista (discursos de outras instituições, tais como a igreja, o Estado, a família) e a neoliberal (dizeres constituídos pelo discurso mercadológico e que circulam atualmente na sociedade).

Dividimos o capítulo 4 em duas camadas. Buscamos nesse terreno, espaço para as análises a partir dos enunciados marcados pelo “novo” e, envolto nessa discursividade, refletirmos sobre a constituição do sujeito-aluno.

A partir do nosso gesto analítico, a primeira parte nos mostrou que, ao instaurar algo novo, o documento da Escola em Tempo Integral nega o velho. Essa denegação captura o sujeito-aluno, pois a delegação de responsabilidades, as discursividades de cunho empresarial e a conscientização como cidadão, caracterizaram-se como aspectos inovadores da Escola em Tempo Integral em relação à escola tradicional, o que atua como um convite, para que, ilusoriamente, o sujeito-aluno acredite nessa busca pela perfeição. Essa projeção de um sujeito-aluno agente reforça esse imaginário, entretanto o que é negado (o velho), ainda, o deixa em posição de paciente.

Acreditamos, que toda a discussão empreendida nos Capítulos 3 e 4, corroboraram a hipótese inicial, de que o discurso do “novo” atua como um dispositivo para produzir discursividades sobre o sujeito-aluno, tais como logocêntrico, centrado e que busca a perfeição. A instituição escolar desempenha nesse sentido o papel de modelador, adestrador, fazendo-os entender quais as ideias e discursos apropriados dentro do contexto social, principalmente segundo a classe detentora do poder. A escola funciona como apoio à vontade de verdade, ao mesmo tempo em que distribui, valoriza e reparte o saber, de modo a homogeneizar e governar o indivíduo.

Percebemos, nesse contexto, que outros efeitos de sentido emergiram sobre a presença do velho, são os atravessamentos dos discursos que permeiam o con-

texto histórico: discurso neoliberal, do imaginário mercadológico, das novas tecnologias, do mercado de trabalho, ou como já dissemos anteriormente, a busca por sujeitos ideais incita a fundação de um novo e descarte do velho em que “o novo só é novo mesmo porque ele permanece sob o efeito do velho. Renovam-se as práticas [...] mas os dizeres continuam os mesmos”. (GRIGOLETTO, 2003, p. 179). Acrescentamos também, que rastros do velho, de uma memória não podem ser apagados e que ressoam nos dizeres atualizados. Entendemos, ainda, que ao se propor uma forma de educação diferenciada, o documento apresenta o discurso do “novo” como dispositivo de produção de sujeito para atuar nesse espaço.

Assim, ao mesmo tempo em que os discursos se camuflam, eles se perpetuam e influenciam em grande escala o comportamento do homem em sociedade. Os indivíduos a(preendem)(-se) desde crianças ideias e valores ditados pelas instituições e valorizadas pela sociedade.

Assim, concluímos nossa escavação pelas camadas da Escola em Tempo Integral. Destacamos que percorremos apenas uma parte deste solo poroso e movediço e, deixaremos em aberto, para o surgimento de outras camadas, alguns questionamentos: A Escola em tempo Integral, na busca por uma “nova” configuração do espaço e tempo, estaria apresentando um deslocamento da noção de produtora de sujeito-aluno autônomo, ou esse anseio por um pretense espaço de liberdade não estariam revelando um controle maior dos corpos, na medida em que os alunos permaneceriam por mais tempo inseridos nessa instituição? Como essa ampliação do tempo vai impactar na vida do sujeito-aluno? Essas questões abrem espaços para outras escavações.

## REFERÊNCIAS

- ABRIL. **Educar para crescer**: Por dentro do ideb. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml>>. Acesso em: 26 ago. 2013.
- AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo?** Ilha de Santa Catarina - 2º semestre de 2005.
- ÂNTUNES, A; PADILHA, P. R. **Educação cidadã**: Educação Integral: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- ARAÚJO, I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. 2. ed. Curitiba: Ed. Da UFPR. 2008.
- AURÉLIO. **Dicionário online**. Disponível em:<<http://www.dicionariodoaurelio.com/Novo.html>>. Acesso em 24 mai. 2014.
- BECHARA, E. **Dicionário de Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. 2011. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BRASIL, Ministério da educação: **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília, 2009.
- CAVALIERI, R. M. F. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259
- COELHO, L.M.C.C. **Brasil e Escola Pública de Tempo Integral**: por que não? Proposta, nº 83, fevereiro/dezembro, 1999/2000. p. 50-55.
- COELHO, L.M.C.C. **História(s) da educação integral**. *Em aberto*, nº 80, 2009, p.83-96.
- COELHO, L.M.C.C. **História(s) da educação integral**. *Em aberto*, nº 80, 2009, p.83-96.
- CORACINI, M.J. (Org). (1995) **O jogo discursivo na aula de leitura**. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes.
- CORACINI, M.J. (org.) (2003) **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- CORACINI, M. J **A celebração do outro**: Arquivo, Memória e Identidade. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2007.
- ECKERT -HOFF, B. **Escrit(ur)a de si e identidade**: o sujeito-professor em formação Campinas, S : Mercado de Letras, 2008.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, 2001.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 13º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no collège de France pronunciada em 02 de dezembro de 2010. Tradução de Laura Fraga de Almeida Santiago. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 29º ed. Rio de Janeiro: Graal. 2011. 295 p.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: Inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMES, A. L. **A educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Programa de Pós Graduação em Educação, 2008.

GONÇALVES, A.S. **Reflexões sobre a educação integral e escola de tempo integral**. *Cadernos Cenpec*, nº2, 2006. p. 1-10.

GREGOLIN, M. do R. (2004) **Foucault e Pêcheux**: Na Análise do Discurso – Diálogos & Duelos. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, E. **Sob o rótulo do novo, a presença do velho**: análise do funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da Renovação Carismática Católica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007, p.163-172.

LIMA, G. C. **Sustentabilidade e suas implicações para a educação**. Ambiente & Sociedade – Vol. VI nº. 2 jul./dez. 2003 .

MARIANI, B. **Colonização linguística**. Campinas, SP : Pontes, 2004.

MEC. **Programa Ensino Médio Inovador.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1038&id=13439&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1038&id=13439&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 02 fev. 2014.

MOLL, J. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral.** Revista Pátio, nº 51, 2009, p. 12-15.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, simplesmente.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PETERS M. (1994) **Governamentalidade Neoliberal e Educação.** In: SILVA, T.T. da (Org.). O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 4. edição, p. 211-224. 2000.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação Básica e Profissional. Gerencia de Ensino Médio. **Novas Perspectivas Para o Cotidiano Escolar.** Ensino Médio Integral: DIEB/Gerencia de Ensino Médio. Florianópolis, 2011.

SARGENTINI, V; NAVARRO-BARBOSA, P. (Orgs.). **Michel Foucault e os domínios da linguagem** - discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

SED↵SC. **Novas Perspectivas para o cotidiano escolar.** Disponível em: <[http://extranet.sed.sc.gov.br/v3/index.php/documentos/doc\\_download/372-caderno-do-ensino-medio-integral](http://extranet.sed.sc.gov.br/v3/index.php/documentos/doc_download/372-caderno-do-ensino-medio-integral)>. Acesso em: 02 fev. 2014.

SOUZA. M. D. Do monumento ao documento. In. **O Jogo discursivo na aula de leitura.** Pontes, 2010.

TRIFANOVAS, T. R. **E-mails no contexto de gestão de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. p. 9-20.

VEIGA NETO, A. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 191 p.