

**Comité Territorial de educación Integral como política pública global/ sectorial/ local:
desafíos y posibilidades en el contexto de racionalidad neoliberal**

Rute Alves de Sousa

rute.sousa@ufrn.br

<https://orcid.org/0000-0002-2583-7494>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Rio Grande do Norte, Brasil.

Andréia da Silva Quintanilha Sousa

andreia.quintanilha@ufrn.br

<https://orcid.org/0000-0002-4540-4020>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/

Universidade Federal de Rondônia

Rio Grande do Norte, Brasil.

Cleide Emília Faye Pedrosa

cleideemiliafayepedrosa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4021-8189>

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Sergipe, Brasil.

Recebido: 30/03/2023 **Aceito:** 13/05/2023

Resumen

Este artículo presenta el resultado de un estudio desarrollado con los comités territoriales de educación integral de la Bahía, del Triângulo Mineiro y del Río Grande del Norte, cuyo objetivo fue conocer, desde el punto de análisis cognitiva de políticas públicas y del análisis crítica del discurso, la actuación de esos comités. Con ese intento, fueron utilizados como corpus de análisis los marcos regulatorios de la educación brasileña, documentos oficiales, como el reglamento y la carta de principios de los comités estudiados, la entrevista con la coordinación de los comités de Bahía y del Triângulo Mineiro. Los análisis de las entrevistas tuvieron como base el abordaje tridimensional de Fairclough, incluida en un contexto de práctica discursiva y de práctica social, teniendo como preocupación el estudio de la relación entre lenguaje, sociedad y poder. Fue concluido que los comités realizan un trabajo importante para la ampliación de la educación integral y del fortalecimiento de la democracia participativa en un contexto de hegemonía neoliberal.

Palabras-clave: Educación Integral. Comité Territorial. Análisis Cognitiva de Políticas Públicas. Análisis Crítica del discurso.

Comité Territorial de Educação Integral como política pública global/ setorial/ local: desafios e possibilidades no contexto da racionalidade neoliberal¹

Resumo

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa desenvolvida com os Comitês Territoriais de Educação Integral da Bahia, do Triângulo Mineiro e do Rio Grande do Norte, cujo objetivo foi conhecer, a partir da Análise Cognitiva de Políticas Públicas e da Análise Crítica do Discurso, a atuação destes Comitês. Com esse intento, utilizou-se como *corpus* de análise os marcos regulatórios da educação brasileira, documentos oficiais, tais como regulamento e carta de princípios dos comitês pesquisados, e entrevista com a coordenação dos comitês baiano e do Triângulo Mineiro. A análise das entrevistas teve como base a abordagem tridimensional de Fairclough, inclusa em um contexto de prática discursiva e de prática social, tendo como preocupação o estudo da relação entre linguagem, sociedade e poder. Conclui-se que os comitês realizam um trabalho importante para ampliação da educação integral e do fortalecimento da democracia participativa em um contexto de hegemonia neoliberal.

Palavras-chave: Educação Integral. Comitê Territorial. Análise Cognitiva de Políticas Públicas. Análise Crítica do Discurso.

Integral Education's territorial committee as global/sectorial/ local public politics: Challenges and possibilities in the neoliberal rationality context.

Abstract

This article presents the results of a research developed along with the Integral Education's territorial committees of Bahia, Triângulo Mineiro and of Rio Grande do Norte, which goal was to know, from the cognitive analysis of public politics and the Speech's critical analysis, the actuation of these committees. With this trying, was used as an analysis corpus the regulatory marks of the Brazilian education, official documents, such as regiments and principles letters of the researched committees, and interview with the Committees coordination from Bahia and from Triangulo Mineiro. The analysis of the interviews had as a basis the tridimensional approach of Fairclough, included in a speech practical and social practical context, having as a worry the study of the relation between language, society and power. We conclude that the committees realized an important job to the amplification of the integral education and the strengthening of participative democracy in a context of neoliberal hegemony.

Keywords: Integral Education. Territorial Committee. Cognitive analysis of Public Politics. Critical Speech's Analysis.

Introdução

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa¹, aprovado pelo Comitê de Ética (Parecer n.º 5.274.488), que teve como objetivo conhecer, a partir da Análise Cognitiva de Políticas Públicas e da Análise Crítica do Discurso, a atuação dos Comitês Territoriais de Educação Integral da Bahia,

¹ Pesquisa realizada no âmbito do pós-doutorado da primeira autora, sob a supervisão da segunda autora, ambas em diálogo profícuo com a terceira autora. Portaria n.º 1160/2021 – PROGESP – UFRN 28/10/2021.

do Triângulo Mineiro e do Rio Grande do Norte. A Análise Cognitiva de Políticas Públicas (ACPP) e a Análise Crítica do Discurso (ACD) são áreas de estudo diversificadas com uma variedade de abordagens de cunho inter e transdisciplinar. As duas áreas usam diversos campos de conhecimento para uma compreensão mais ampla do problema analisado.

A ACD é uma abordagem que, numa relação dialética, investiga as mudanças sociais a partir dos discursos, e tem interesse na análise de relações estruturais, quer sejam transparentes ou veladas, de discriminação, abuso de poder e controle expressas na linguagem. Essa base crítica compreende que “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95). O discurso contribui para a construção das identidades sociais, das relações sociais entre as pessoas e para a construção dos sistemas de conhecimentos e crenças. Assim, o discurso como modo de prática política e ideológica estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de dominação. Com isso o discurso vai constituir, naturalizar, manter ou transformar os significados do mundo nas relações de poder. Portanto, a prática política e a ideológica são interdependentes, considerando que a ideologia é o significado gerado em relações de dominação como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder (FAIRCLOUGH, 2016).

Fairclough (2016) apresenta três asserções sobre ideologia. A primeira asserção defende que a ideologia tem existência material nas práticas das instituições, o que permite investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologias. Segunda, que a ideologia constitui os sujeitos. Terceira, que os aparelhos ideológicos do estado são locais e marcos delimitadores na luta de classe. Contudo, o autor enfatiza que as ideologias são significações/construções da realidade “construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas que contribuem para a produção, a reprodução e a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122). Para esse autor, devemos enfatizar a transformação, pois a luta ideológica como dimensão das práticas discursivas deve “remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122). Nessa perspectiva, pensamos que as transformações das relações de dominação numa sociedade marcada pela racionalidade neoliberal precisam ser desnudadas em todas as suas dimensões.

Marilena Chauí (2008) chama a atenção para a importância de se conhecer o processo histórico das relações sociais, de conhecer o modo como o ser humano, em determinadas condições, cria meios e formas de existir socialmente e de como reproduzem ou transformam essa existência social, que é econômica, política e cultural. Deixamos claro aqui que a história não é apenas a sucessão de fatos ao longo do tempo e nem o progresso das ideias. Inserida nesse contexto, a ideologia consiste em ocultar dos homens, através do discurso, a realidade de como as relações sociais foram produzidas e a origem das formas de exploração e de dominação. Como nos explica Van Dijk (2020), o discurso dominante tem sucesso, em sua rede de persuasão ou manipulação, devido à forma como engendra a tessitura textual a fim de velar essas informações. Nesse sentido, a história nos mostra que o poder sempre esteve nas mãos da classe que detém o poder econômico e político. Sendo através desse poder que determina, por meio dos seus discursos, o modo de agir, de fazer e de ser dos homens e mulheres em suas práticas sociais.

Por se tratar de campo espinhoso e ao mesmo tempo lacunar, consideramos necessário que mais pesquisas apresentem a interface cognitiva entre as estruturas do discurso e as do contexto social. Concordamos com Van Dijk (2020, p. 131) quando escreve: “ainda existe uma lacuna entre os estudos mais linguisticamente orientados da escrita e da fala e as várias abordagens baseadas no social”. Os primeiros, de um modo geral, não dominam as teorias sociológicas e as ciências políticas que tratam do poder e da desigualdade; enquanto as abordagens sociais, por sua vez, não apresentam base teórica suficiente para analisar apropriadamente o discurso.

Assim, pensar as políticas públicas educacionais a partir das ações e dos discursos de atores sociais que participaram da criação e implantação dos Comitês de Educação Integral no contexto da racionalidade neoliberal, alicerçados em referenciais teóricos críticos-dialéticos, nos parece um caminho profícuo.

Isso posto, este artigo está dividido em quatro seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira seção, será apresentado o referencial global da política, na perspectiva de mostrar que o mundo está imerso na racionalidade neoliberal e que as políticas públicas no geral e as educacionais, em particular, fazem parte de um conjunto maior e mais amplo, ou seja, um “referencial global” cujo mote está alicerçado na “desdemocratização”, que pode “desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas”, conforme Dardot e Laval (2016); na segunda seção, serão apresentadas as políticas públicas educacionais, o referencial setorial, situando o leitor acerca dos avanços e retrocessos das políticas de educação integral no

Brasil; na terceira seção, será apresentado o referencial setorial-local, ou seja, os Comitês de Educação Integral e o Comitê Territorial de Educação Integral do Rio Grande do Norte (CTEIRN) para que o leitor possa construir um quadro normativo-cognitivo acerca do papel dos comitês para a política pública de educação integral. Na quarta seção, será apresentado o *corpus* de análise das entrevistas a partir da ACD e da ACPP. As considerações finais levarão o leitor a perceber que os referenciais setorial e global estão articulados, formando uma relação global-setorial.

Referencial global-setorial da política de educação integral

No Brasil, as políticas públicas estão imersas no ambiente global do Estado-Empresa, subsumidas à racionalidade neoliberal. Pensar as políticas públicas, no geral, e as educacionais, em particular, como algo que faz parte de um conjunto maior e mais amplo ou como sendo parte do “referencial global” implica reconhecer que esse referencial global foge do controle Estado-nação, face ao processo de globalização e de redes financeiras mundiais, conforme nos alerta Muller (2018, p. 95). Contudo, sobre o neoliberalismo, cabe salientar, alicerçadas em Wendy Brown (2021, p. 28), que

o neoliberalismo não tem uma definição estabelecida. Existe atualmente uma literatura acadêmica substancial debatendo suas características constitutivas. Alguns chegaram a ponto de sugerir que seu caráter amorfo, proteiforme e polêmico lança dúvida sobre sua própria existência. No entanto, assim como ocorre com outras formações que alteraram o mundo, o capitalismo, socialismo, liberalismo, feudalismo, cristianismo, islamismo e fascismo, os debates intelectuais em curso sobre seus princípios, elementos, unidade, lógica e dinâmicas subjacentes não invalidam seu poder de criar mundos.

Logo, pensar em políticas públicas sem considerar o “poder de criar mundos” do neoliberalismo é um tremendo benefício para a manutenção do seu poder (BROWN, 2021, p. 28). Numa visão neomarxista, o neoliberalismo é comumente associado a um “conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de impostos e tarifas amigável para investidores estrangeiros”.

Em contraste com a análise neomarxista, ao conceituar o neoliberalismo como “reprogramação do liberalismo”, Michel Foucault oferece uma caracterização do neoliberalismo em seu significado, objetivo e propósito. Foucault enfatizou o neoliberalismo como uma nova racionalidade política, cujos alcance e implicações vão muito além da política econômica e do fortalecimento do capital. Ao contrário, nessa racionalidade, os princípios do mercado se tornam

princípios de governo aplicados pelo e no Estado, mas também circulam através de instituições e entidades em toda a sociedade, como por exemplo em clínicas, escolas e locais de trabalho (BROWN, 2021).

Concordamos com Brown (2021, p. 32) quando afirma que não devemos tratar essas duas abordagens como opostas ou redutíveis à compreensão materialista *versus* ideacional do poder e da mudança histórica, mas são diferentes dimensões das transformações neoliberais que têm ocorrido em todo o mundo nas últimas quatro décadas. Ambas as abordagens contribuem para a compreensão das características do neoliberalismo realmente existente e da nossa atual conjuntura.

É importante refletir sobre os elementos e efeitos dessa racionalidade neoliberal à promoção de políticas públicas no sentido do fortalecimento de uma educação integral, cientes de que as políticas públicas surgem a partir de problemas que afetam as sociedades modernas e podem ser entendidas como um conjunto de ações ou programas pensados para resolver o problema para o qual se propõem. Elas normalmente se destinam a resolver problemas de um determinado setor, como os problemas da fome, do desemprego, da saúde, da educação e muitos outros (MULLER, 2018). Para Muller, uma política é, ao mesmo tempo, uma construção social e uma construção de pesquisa. Assim, para se fazer uma ACPP, importa construir um quadro cognitivo e normativo para se conhecer a política que se pretende pesquisar. Em uma sociedade capitalista, com inúmeras desigualdades, as políticas educacionais estão inseridas em uma complexa teia de relações de poder e de dominação (MARTINS; SOUSA; PEDROSA, 2022).

Cabe salientar que na elaboração de uma política pública faz-se necessário criar uma representação, ou seja, uma imagem da realidade que se pretende intervir, sendo a partir dessa representação que os atores formam uma percepção do problema, buscam soluções e definem ações. Essa visão ampliada da realidade é denominada de referencial, mas, apesar de ampliada, ela vai ser pensada para resolver o problema de um setor, trata-se, portanto, de uma relação referencial global-setorial. Como escreve Muller (2018, p. 103-104), “a representação setorial da sociedade parece atingir hoje certos limites e, nesse contexto, assistimos a uma renovação das políticas locais também afetadas pelo movimento de globalização e europeização”.

De fato, os problemas das sociedades complexas extrapolam os setores, como é o caso da evasão escolar, reprovação, discrepância idade e série. Esses problemas não expressam apenas um problema inerente ao setor da educação, culpa de despreparo do professor, da escola, ou o desinteresse dos estudantes, mas são intersetoriais (economia, saúde, assistência social,

infraestrutura dentre outros). Em outras palavras, o contexto social no qual os estudantes estão inseridos, ou seja, de vulnerabilidade social, fome e violência. Quando se observa o problema numa relação global, setorial, local temos uma perspectiva de totalidade, pois o “global é local”, o que significa pensar dialeticamente que o “global está em toda parte” (MULLER, 2018, p. 107)

A educação integral como política pública educacional

No final do século XIX, a educadora russa Nadezhda Krupskaja, considerada a primeira pedagoga comunista, defendia uma escola que possibilitasse o desenvolvimento integral numa perspectiva omnilateral (SILVA; FERREIRA; REIS, 2021). Para Krupskaja, a escola não poderia ser livre se fosse o lugar de reprodução do pensamento capitalista, onde a elite burguesa define quem pode ter acesso à informação (SILVA *et al.*, 2021). Nessa época, surge, a partir das camadas populares e de intelectuais da sociedade, o movimento anarquista que se espalha pela Europa. Os anarquistas criticavam as propostas educacionais voltadas à formação de sujeitos a partir das demandas e dos interesses da sociedade industrial (RIBEIRO, 2020). Reivindicavam para a classe operária a mesma educação dada à burguesia, ou seja, voltada à educação integral do sujeito, considerando o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais, mas que tivessem também os ideais de igualdade, liberdade e autonomia (COELHO, 2009). Silva e colaboradores afirmam que a escola estará sob a lógica do mercado em uma sociedade capitalista sempre que for deixada sob a orientação dos interesses da burguesia, e nesse sentido adverte para os riscos do Projeto Político-Pedagógico que vem do gabinete central (SILVA *et al.*, 2021).

No Brasil, o movimento anarquista chegou no início do século XX com os imigrantes europeus, que vieram trabalhar nas lavouras após a abolição da escravidão e trouxeram consigo os ideais libertários. Esses imigrantes, majoritariamente italianos e espanhóis, se associaram aos sindicatos existentes e iniciaram a luta pelos direitos da classe trabalhadora por meio da educação dos operários e de seus familiares. Tinham como objetivo a formação integral do sujeito, ampliando o seu campo de conhecimento do mundo, tornando-o ativo e participativo, capaz de transformar a sua realidade (RIBEIRO, 2020). Consideravam que a educação da classe operária deveria ser igual à da burguesia para que não existisse uma classe que soubesse mais do que outra e que pudesse, a partir do seu conhecimento, dominar e explorar os incultos. Defendiam uma concepção de educação integral com caráter crítico-emancipador (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014).

Mas, essa não foi a única concepção de educação integral vigente no país, pois ainda na primeira metade do século XX surgem os movimentos integralista e de Escola Nova com concepções de educação integral distintas das que eram defendidas pelos anarquistas. A Ação Integralista Brasileira, instituição independente fundada por Plínio Salgado em 1932, configurou-se como um movimento de ação intervencionista pedagógico que tencionava implantar uma nova era por meio de uma revolução espiritualista. Visava a uma transformação social moldando o modo de ser dos homens (VIANA, 2008). Os integralistas, firmados em uma ideologia conservadora, defendiam a educação integral do sujeito considerando a formação do homem todo, ou seja, a formação moral, física e intelectual, tendo como alicerces a fé e o nacionalismo (RIBEIRO, 2020). Essa concepção de educação integral ancorava-se na tríade “Deus, Pátria e Família” (PAIVA *et al.*, 2014).

Uma terceira concepção sobre educação integral está atrelada ao movimento conhecido como Escola Nova e iniciou-se com o manifesto dos pioneiros em 1932, iniciativa de um grupo de intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, com posições de destaque político e social. Tinham a preocupação de acoplar as reformas e práticas educacionais às demandas de uma sociedade cada vez mais industrializada (RIBEIRO, 2020). A concepção pedagógica natural, centrada no caráter biológico dos estudantes, direcionava à escola a obrigação de se adequar às fases do desenvolvimento da criança e do jovem. Caberia à instituição escolar criar possibilidades para que a vida se desenvolvesse ali e que o estudante fosse levado a aprender, a se adaptar e a viver. Na perspectiva liberal da Escola Nova, a educação deveria ser neutra, sem interesse de classes ou religiosas, e a escola, tendo como base as leis naturais, niveladoras da sociedade, permitiria o desenvolvimento biológico do indivíduo, independentemente de interferências externas (VIANA, 2008).

A educação integral hoje no Brasil se ancora em pensadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, devido às experiências realizadas por eles em educação integral em jornada ampliada. Anísio foi responsável pela implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia na década de 1950 e Darcy Ribeiro pela implantação dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro na década de 1980 (SILVA, 2014). Ambas as experiências eram focadas na formação intelectual, física, cultural e artística do sujeito.

As políticas educacionais brasileiras sob a égide da Constituição de 1988, Art. 205, que afirma “ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida com a

colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988, Art. 205). A sociedade, que durante a ditadura civil-militar esteve excluída de toda e qualquer decisão política, era agora convocada a atuar em instâncias de produção de políticas públicas e, assim, participou da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010 (BRASIL, 2001) e mais ativamente para o decênio PNE 2014-2024, de Conferências Nacionais de Educação e participa de várias outras instâncias de atuação política, como Conselhos, Fóruns e Comitês (DINIZ JUNIOR; MENEZES, 2015).

Essa participação da sociedade civil também se dá nos Estados e Municípios com a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais, nas Conferências Estaduais e Municipais e nos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação. E atinge as unidades escolares, onde os profissionais da educação são convocados a elaborar o projeto pedagógico da escola e participar do conselho escolar, conselho esse que também deve ter como representantes membros da comunidade, pais e estudantes (BRASIL, 1996 art. 9º).

O conselho escolar é uma instância importante para o desenvolvimento de uma escola autônoma e a escola que perde a sua autonomia perde a capacidade de educar para a liberdade, pois a autonomia implica em criação de novas relações sociais, relações essas que se opõem às relações autoritárias existentes e que possibilitam um constante intercâmbio com a sociedade (GADOTTI, 1997). Para Freire, o professor autoritário afoga a liberdade do educando e amesquinha o seu direito de ser curioso e inquieto, sendo o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do indivíduo um imperativo e dever ético. Em seu livro *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire deixou claro que a ética defendida por ele não era a ética do mercado, que se curva aos lucros, mas a “ética universal do ser humano”, que condena a exploração da força do trabalho, que se afronta diante da discriminação de raça, de gênero, de classe. Defende que educar implica em intervir no mundo, lutar contra qualquer forma de discriminação ou de dominação de uma classe sobre outra (FREIRE, 1997, p. 16).

Silva e colaboradores afirmam que a escola estará sob a lógica do mercado em uma sociedade capitalista sempre que for deixada sob a orientação dos interesses da burguesia, e nesse sentido adverte para os riscos do Projeto Político-Pedagógico que vem do gabinete central (SILVA *et al.*, 2021).

Em 2007, tendo essas experiências em foco, foi instituído o Programa Mais Educação (PME) por meio da Portaria interministerial n.º 17 (BRASIL, 2007) com o objetivo de contribuir com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. De acordo com a portaria, o Programa

tinha oito finalidades, sendo uma delas a de “promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades”, integrando ações dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Esporte, sendo facultada a integração de ações de outros Ministérios e Secretarias Federais, dos Estados, dos Municípios, de outras instituições públicas e privadas.

Essa Portaria interministerial instituiu o Fórum Mais Educação para coordenar a implementação do PME com as atribuições de: I – propor aos Ministérios, Secretarias Federais e outros órgãos mecanismos para o aperfeiçoamento da contribuição de suas ações ao Programa; II – fornecer subsídios para o planejamento territorial e populacional das ações do Programa, com o objetivo de ampliar sua escala, capilaridade, cobertura e efetividade; e III – acompanhar a implementação do Programa gerando sua constante reavaliação, elaborando relatórios, pareceres e recomendações para seu aperfeiçoamento (BRASIL, 2007 art. 9º e 10).

Apesar de ter sido criado, o Fórum nunca foi regulamentado, o que impossibilitou “sua efetiva constituição” (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020, p. 4). Esses autores avaliam que a falta de regulamentação tornou mais difícil a consolidação de espaços intersetoriais de discussão e acompanhamento do programa, o que pode “ter prejudicado o monitoramento e a avaliação do PME” (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020, p. 4). Os fóruns, assim como os comitês, são instâncias democráticas de participação da sociedade civil. Para Muller (2018, p. 47) os fóruns são redes de políticas públicas, nos quais cada ator trabalha “a nova matriz cognitiva e normativa numa perspectiva específica”. Segundo Diniz Júnior e Menezes (2015), a falta de participação de atores sociais e do reconhecimento dos mecanismos da democracia para a realização de mudanças contribui para consolidar políticas conservadoras.

Por outro lado, Menezes e Diniz Júnior (2020) chamam a atenção para o fato de que apesar de as três instâncias – “conselhos, fóruns e comitês [...] ser identificadas como espaços de fortalecimento da relação entre Estado e sociedade civil” – por outro, podem estar vinculadas à ideia de diminuição do papel do Estado.

Nesse sentido, a possibilidade de fortalecimento da democracia participativa passa por essa importante ferramenta que são os Comitês na perspectiva da educação integral como direito de todos. Salienta-se que a Lei n.º 13.005 de 2014 que aprovou o PNE, determina na meta 6, a implantação de educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas (BRASIL, 2014). Embora a meta esteja direcionada para a ampliação do tempo escolar,

pelo menos duas estratégias direcionam para a educação integral, a estratégia 6.4 que fomenta a articulação da escola com diferentes espaços educativos e a estratégia 6.9 que direciona o trabalho escolar combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Comitês de Educação Integral e CTEIRN

Nos documentos de orientação para a implantação da educação integral, recomenda-se a criação de comitês (BRASIL, 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014a). Inicialmente a recomendação era para formação de comitês locais e metropolitanos do PME (BRASIL, 2008). No manual de orientação de 2012, os comitês de educação integral surgem como instâncias de gestão dos programas de educação integral (BRASIL, 2012). Neste manual aparecem orientações sobre a constituição e atribuições dos comitês locais e territoriais.

Os comitês locais deveriam ser constituídos na escola onde o PME estava sendo executado, tendo como membros professores, pais, representantes de estudantes e da comunidade escolar. Deveria ser uma instância permanente de debates acerca dos desafios e possibilidades da educação integral (BRASIL, 2012, p. 78), no entanto, a sua constituição não era condição para a adesão ou execução do PME na escola (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020).

Os comitês territoriais de educação integral foram formados em vários estados brasileiros para acompanhar a execução do PME (DINIZ JUNIOR; MENEZES, 2015) e deveriam ter como membros representantes da Secretaria de Educação Estadual, Municipal e Distrital; de secretarias municipais, estaduais e distritais de outras áreas de atuação, como por exemplo: Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social; professores de universidades e diversos atores sociais (BRASIL, 2014, p. 39). Esses comitês tinham como atribuições: acompanhar a execução do PME, compartilhar as informações do programa, mapear as oportunidades educativas do território, fazer registros da implantação, execução e socialização dos resultados dos trabalhos desenvolvidos.

Os comitês de educação integral tinham como objetivo inicial fazer a integração e articulação entre diferentes atores sociais e as políticas implicadas no programa, mas posteriormente assumiram instâncias consultivas e propositivas para fomentar e articular ações direcionadas à construção de políticas de educação integral em tempo integral (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020).

No Rio Grande do Norte, o comitê territorial foi criado em 2013 e constituiu-se como um órgão colegiado que congrega representantes de diferentes entidades na busca de fomentar a

articulação das políticas públicas educacionais no estado (BRITO; SOARES; BEZERRA, 2019). Entre seus membros, encontram-se representantes das Secretarias de Educação e Cultura do Estado, Secretarias Municipais de Educação, Instituto Kennedy, Conexão Felipe Camarão, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O CTEIRN tem a missão de contribuir na construção de políticas públicas de educação integral que afirmam a educação como direito de todos e de cada um para formação da cidadania. Com o objetivo de fomentar a articulação das políticas públicas educacionais com caráter consultivo, propositivo e indutor das políticas de educação integral no território do Rio Grande do Norte. Nesses dez anos de existência, o CTEIRN realizou reuniões ampliadas, Encontros, Seminários e Jornadas de Educação Integral (BRITO *et al.*, 2019), desempenhando um significativo papel na manutenção da pauta da educação integral no Estado, representando um lugar de resistência diante da fragilização das políticas públicas em educação no cenário nacional. Em 2019, o CTEIRN foi convidado a participar da comissão para elaboração da Proposta de Regulamentação da Oferta de Ensino em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais do RN, instituída pela Portaria n.º 234/2019² e, mais recentemente, também se integrou ao Fórum Estadual de Educação – FEE.

Apesar de toda essa atuação, desde o início o CTEIRN enfrentou dificuldades em promover o engajamento de representantes dos municípios na coordenação colegiada, que, de acordo com os princípios de funcionamento, deveria ser definida por adesão voluntária dos membros durante as reuniões ampliadas. Essa dificuldade se tornou mais evidente com o encerramento do PME em 2017 e a instituição do Programa Novo Mais Educação (PNME), que reduziu os recursos financeiros do programa (BRASIL, 2016; 2017) e comprometeu a implantação de políticas voltadas para a educação integral, tendo em vista que o foco passou a ser português e matemática. Salienta-se que o manual de orientação do PNME não traz nenhuma palavra em relação à criação de comitês (BRASIL, 2017a).

Diante da implantação do Novo Ensino Médio (NEM) pela Lei n.º 13.415 em 2017 (BRASIL, 2017b) e o risco eminente de que a concepção de educação integral, que compreende a

² Portaria-SEI n.º 234, de 01 de julho de 2019. Publicado no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte em 06 de julho de 2019.

formação humana em sua multidimensionalidade, defendida pelo CTEIRN, fosse desconsiderada diante da prática pedagógica fragmentada nessa instância de ensino, que em nada condiz com a formação completa do indivíduo, fez-se necessário repensar a atuação do CTEIRN para que pudesse ter uma atuação mais efetiva na implantação de políticas públicas voltadas para a educação integral no estado.

Nessa perspectiva realizou-se uma pesquisa com o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral/Integrada (CTBEII) e com o Comitê Territorial do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba de Educação Integral e Cidade Educadora (CTTMAPEI) para, a partir dessas experiências, pensar numa proposta de estrutura, funcionamento e organização do CTEIRN que fosse adequada à realidade atual e local. Os comitês foram escolhidos por estarem em atividade no período de realização da pesquisa.

Ressalta-se que a pesquisa não é neutra e que assim sendo muitas das decisões tomadas, quer seja em relação à escolha das questões para a entrevista, das pessoas entrevistadas, das metodologias de análises e até a interpretação dos dados se deram pelas afinidades, conhecimentos e percepções de mundo da pesquisadora. Pardo (2015) afirma que numa pesquisa qualitativa interpretativista o pesquisador sabe que modifica, interpreta e constrói a realidade que investiga, mas além disso ele é uma pessoa que carrega em si uma ideologia, um sistema de crenças com cultura própria, aspectos também confirmados por Hernández-Sampieri e Mendoza Torres (2018).

Análise das entrevistas sob as lentes da Análise Cognitiva de Políticas Públicas e da Análise Crítica do Discurso

A análise das políticas públicas educacionais, dos marcos regulatórios e dos documentos estudados, em outras palavras, a análise do quadro normativo-cognitivo, contribuiu para a elaboração do roteiro das entrevistas, composta de dez questões abertas com a finalidade de direcionar o diálogo, entretanto outras questões surgiram a partir das respostas dadas de modo que as questões divergiram entre os dois entrevistados.

As entrevistas foram realizadas entre março e abril de 2022, através da plataforma *Meet*, com os membros dos comitês que estavam na coordenação gestora naquele momento. A pesquisadora conheceu a entrevistada do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral/Integrada – CTBEII em um evento ocorrido no Rio Grande do Norte na época do PME, no entanto, o contato havia sido rápido e superficial e a indicação do nome dela para participar da pesquisa foi sugestão

de uma representante do CTEIRN e de representantes do CTBEII. Essas pessoas atuaram na mediação do contato. O contato da pesquisadora com o entrevistado do Comitê Territorial do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba de Educação Integral e Cidade Educadora – CTTMAPEI ocorreu através de um curso coordenado por ele. Essa aproximação inicial facilitou o diálogo. Essas informações são importantes para apresentar o cenário das entrevistas, que apesar do formato remoto, ocorreram em um clima harmonioso, acolhedor e de confiança, deixando os entrevistados livres para se expressarem. As interrupções ocorridas no decorrer das entrevistas tiveram como intuito esclarecer alguma fala, complementar um pensamento ou trazer alguma questão nova.

Com a finalização da geração de dados, a entrevista foi transcrita para que os dados obtidos fossem tratados e analisados através da ACPP e da ACD. Dez fragmentos dos textos transcritos foram selecionados para compor o *corpus* deste trabalho.

A ACD é uma abordagem teórica e metodológica transdisciplinar que se preocupa em estudar as relações entre linguagem, sociedade e poder. Na abordagem funcional, paradigma onde se situa a ACD, a linguagem é considerada um instrumento de interação social, um sistema de escolhas no qual o usuário pode escolher qual palavra utilizar e cada palavra escolhida terá um significado diferente (MARTELOTTA *et al.*, 2011).

Esta análise terá como base a abordagem tridimensional de Fairclough, ou seja, o texto será analisado dentro de um contexto de prática discursiva e de prática social, tendo como preocupação o estudo da relação entre linguagem, sociedade e poder. Para Fairclough toda mudança discursiva provoca uma mudança social numa relação dialética, visto que a mudança social também pode provocar uma mudança de discurso (FAIRCLOUGH, 2016). Os textos ou discursos, aqui apresentados como recortes das entrevistas, serão analisados a partir do sistema da avaliatividade que se insere na metafunção interpessoal. A metafunção interpessoal, aspecto caracterizado pela Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), que se desenvolveu no paradigma funcionalista, é usada para identificar as relações entre as pessoas envolvidas no discurso e codificar significados relacionais de atitudes e interações. É um sistema de recursos interpessoais à disposição do produtor de textos que permite que ele se posicione em relação ao que expressa (VIAN JR, 2009).

Assim, os diferentes tipos de avaliação e de concepção do mundo aparecem num texto oral ou escrito de acordo com a maneira como o produtor do texto se posiciona em relação ao leitor ou interlocutor. Ao falar ou escrever, a pessoa tem um leque de recursos e de termos léxico-gramaticais para utilizar e se posicionar em relação a pessoas, objetos e entidades. Ela pode escolher palavras

positivas ou negativas, que expressem maior ou menor intensidade e ainda demonstram maior ou menor envolvimento.

Os recursos utilizados no sistema de avaliatividade são categorizados em três subsistemas: 1) atitude; 2) engajamento; 3) gradação (VIAN JR, 2009). As análises utilizam os recursos dos subsistemas de atitude e de gradação por serem os que mais se destacaram nos fragmentos selecionados, embora também seja possível identificar o uso de recursos do subsistema de engajamento.

O subsistema de atitude está relacionado à expressão das emoções, ao julgamento do caráter e à atribuição de valor às coisas (VIAN JR, 2009), e abrange três regiões semânticas: afeto (expressa emoções), julgamento (julgar pessoas) e apreciação (avalia coisas), sendo responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas (ALMEIDA, 2010).

O subsistema de gradação consiste na utilização de recursos léxico-gramaticais para expressar a intensidade das avaliações de julgamento, afeto e apreciação disponíveis no subsistema de atitude e é categorizado em força e foco (SOUZA, 2010). Para este pesquisador, a análise das avaliações de atitude e engajamento nos textos discursivos pode ser enriquecida ao se acrescentar uma descrição do grau de intensidade dessas avaliações.

A entrevistada do CTBEII é coordenadora pedagógica de uma rede municipal, doutoranda na Universidade Federal da Bahia e trabalha na UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) da Bahia. Aqui ela será denominada como Entrevistada. O entrevistado do CTTMAPEI é professor da rede básica de ensino de Uberaba e doutorando na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, aqui será denominado como Entrevistado. Essas informações são referentes ao período em que ambos foram entrevistados.

A análise das entrevistas teve como foco: 1) relação dos entrevistados com a educação integral; 2) relação dos entrevistados com o comitê; 3) relevância do comitê para a educação integral. Assim, estes focos se constituem em tópicos temáticos que se agrupam nos exemplos a serem analisados. Esses exemplos são identificados como: entrevistada CTBEII e entrevistado CTTMAPEI, em referências às siglas dos Comitês.

1) Relação dos entrevistados com a educação integral

Fragmento 1 – CTBEII

“Venho discutindo educação integral há muito tempo, eu sempre me intitulei como socióloga, justamente por conta da pauta de educação integral enquanto uma pauta necessária, enquanto uma proposta educacional necessária. Eu acho que ela é uma resposta à melhoria da educação pública e não dá mais para pensar nessa escola, nessa escola mínima no tempo, mínima no espaço, mínima em aprendizagem, mínima de tudo. Não dá mais, né? Embora o Brasil insista. Então, eu venho nessa pauta há muito tempo.”

Fragmento 2 – CTTMAPEI

“As pessoas falavam tanto de educação integral, educação integral em tempo integral – que eu tenho uma discordância contra essa terminologia –, mas educação integral em tempo integral, educação integral em jornada ampliada, enfim, com essa ampliação do tempo a partir da educação integral, mas não havia algo contínuo que pudesse realmente levar as pessoas da cidade de Uberaba ou da região a pensar em educação integral como concepção e movimento.”

Fragmento 3 – CTTMAPEI

“[...] porque eu percebi que as pessoas que estavam ali, mesmo aquelas pessoas que estavam desenvolvendo trabalhos que tinham relação com educação integral não entendiam a concepção. Faziam na prática, mas na teoria mesmo, na fundamentação, que eles nem mencionaram integral.”

Identifica-se, nos fragmentos, que os entrevistados têm relação positiva com o tema da educação integral e demonstram interesse pela temática. No fragmento 1, a entrevistada afirma que vem discutindo educação integral há muito tempo. Apesar desse tempo (provavelmente desde 2007, início do PME), sua afirmação se justifica porque, embora não seja formada em sociologia, demonstra o seu compromisso, envolvimento e interesse pelo campo social.

A fim de consolidar o diálogo que anunciamos, verifica-se que sua narrativa se enquadra no sistema de avaliatividade e nos subsistemas de atitude e de gradação. A atitude é o recurso utilizado pelo falante para realizar avaliações, quer sejam positivas ou negativas, sobre as emoções (afeto), o caráter das pessoas (julgamento), ou para atribuir valor às coisas (apreciação) (ALMEIDA, 2010).

A entrevistada avalia, positivamente, que a educação integral é importante a ponto de ser *uma resposta à melhoria da educação*, ou seja, ela acredita que a educação integral poderia ser uma solução para os problemas educacionais. E sendo por isso *uma pauta necessária* e, mais do

que isso, é *uma proposta educacional necessária*. Verifica-se que ela usa repetidamente o adjetivo necessário como que para reafirmar que a educação integral é essencial, imprescindível, consolidando o recurso de gradação. E segue fazendo uso dos recursos da avaliatividade, através do afeto, acrescentando um sentimento negativo de revolta pelo descaso à educação no Brasil ao dizer: *não dá mais para pensar nessa escola* que aí está. O afeto é um recurso semântico no campo da emoção em que a avaliação está pautada nos sentimentos do falante, nos explica Almeida (2010). E esse sentimento é intensificado pelo acréscimo de recursos do subsistema de gradação por repetição que ela utiliza para enfatizar sua fala ao dizer *escola mínima no tempo, mínima no espaço, mínima na aprendizagem, mínima de tudo*. E finaliza com uma pergunta: *não dá mais, né?* Pergunta que vem com uma negativa, que não esperava resposta, ou seja, uma pergunta retórica, foi mais um recurso semântico com a intenção de deixar evidente que a situação da educação no Brasil é insustentável, apesar do país ainda insistir nesse formato.

Ao afirmar *embora o Brasil insista*, a entrevistada avalia que o país mantém uma política que possibilita essa escola *mínima de tudo*. Em outubro de 2016, após o golpe que afastou a então presidente Dilma Rousseff, Michel Temer instituiu o PNME com o intuito de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática (BRASIL, 2016). Para Cardoso e Oliveira (2022), a substituição do PME pelo PNM foi um retrocesso na política de indução da educação integral em tempo integral. Outra mudança que marcou um retrocesso educacional foi a instituição do novo ensino médio, que assim como o PNME traz uma concepção de educação integral desarticulada com a formação humana defendida pelo comitê. Na prática, amplia as diversas desigualdades, pois a escola da escolha, apregoada na reforma do NEM, não chegará aos mais pobres que continuarão com uma escola mínima e sem os conteúdos necessários para continuar os estudos em uma universidade. Esse problema é escancarado por uma leitura crítica com base na ACD que, desde a década de 1990, se apresenta como uma teoria e método que “recusa a neutralidade da investigação e do investigador, que define os seus objetivos em termos políticos, sociais e culturais” (PEDRO, 1998, p. 15).

O entrevistado do CTTMAPEI deixa explícito o interesse e compromisso com o tema da educação integral e sua preocupação com a falta de eventos ou espaços de discussão sobre essa temática em seu município. Para ele, as pessoas da região não tinham uma compreensão adequada sobre educação integral que as levassem *a pensar em educação integral como concepção e movimento*. Ao dizer (fragmento 2) *As pessoas falavam tanto de educação integral, educação*

integral em tempo integral, ele fez uso da *lexia* tanto para intensificar o sentido da frase, ou seja, ele usa o recurso de gradação, aclarando que ouvia muitas vezes essa frase e que isso o incomodava. Esse incômodo tornou-se mais visível ao afirmar que tem *discordância contra essa terminologia* e ao usar os recursos de afeto (demonstração de seus sentimentos de discordância) e de gradação ao repetir o termo *integral* (MARTIN; WHITE, 2005).

Ele demonstra insatisfação pela realidade observada e essa insatisfação aparece novamente no fragmento 3 quando diz que as pessoas não compreendiam a concepção de educação integral, *mesmo aquelas pessoas que estavam desenvolvendo trabalhos que tinham relação com educação integral*. Nesse fragmento, o discurso do entrevistado se enquadra no campo semântico do julgamento de estima social por envolver uma crítica às pessoas que, em seu entendimento, deveriam perceber as relações entre os trabalhos que realizavam com a concepção de educação integral. Para Almeida (2010), o tipo de julgamento depende da posição institucional de quem avalia, nesse caso, o entrevistado é um professor da rede básica e doutorando numa Universidade Federal, e é desse lugar que ele faz sua avaliação, em outras palavras, dizemos que é um lugar legitimado para seu dizer.

Para entender melhor a insatisfação do entrevistado, é preciso lembrar novamente da política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em 2017 (Lei n.º 13.415/2017). A partir dessa lei, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a definir os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio e os currículos desse nível de ensino deveriam passar a considerar a formação integral do aluno. A política de fomento fez com que várias escolas se adequassem ao novo ensino médio, ampliando o tempo de permanência dos estudantes na escola. A ampliação do tempo escolar e as mudanças curriculares com a criação de itinerários formativos implicaram em mudanças significativas no espaço escolar e na rotina dos estudantes, e, apesar de não alterarem a concepção de educação, foram suficientes para que algumas pessoas entendessem educação integral e educação em tempo integral como conceitos similares. Esse entendimento equivocado é perceptível nos discursos de professores, gestores da educação, estudantes e familiares.

2) relação dos entrevistados com o comitê

Fragmento 4 – CTBEII

“Ah, nossa, o comitê [sou eu] na verdade, né? Se confunde, porque na verdade eu estava coordenando o Mais Educação na esfera estadual quando surge o Mais Educação em 2007 para 2008. Ali, eu estava na Secretaria de Estado, é, e naquele primeiro momento, em que o comitê é uma demanda do programa [...]. E aí, o programa vai começar de maneira efetiva em 2008, e em 2009 e 2010 a gente já começa a fazer uma sequência de reuniões ampliadas para discutir o programa já começando o ensaio da criação ou fundação do comitê. E aí quando chega em 2011, a gente resolve oficializar o comitê da Bahia. [...] Então, eu apareço no comitê como membro fundador.”

Constata-se, na fala da entrevistada, uma atitude de reconhecimento e de apreciação do comitê ao afirmar que ela é *o comitê*, e que ela e ele *se confundem*. Note que ela usa o próprio nome, enfatiza sua fala com o conector, *na verdade*, e tem o cuidado de suavizar ao indagar, *né?* Essa não é uma fala de quem se considera proprietária, porém de quem reconhece o seu papel não só na criação do comitê, mas em todo o trabalho desenvolvido por ela e isso fica perceptível no decorrer da entrevista. Ao narrar o seu envolvimento com o comitê, ela vai novamente usar o conector *na verdade*, agora para enfatizar o seu lugar de fala como coordenadora do PME na rede estadual. Assim, esse posicionamento se coaduna com o pensamento de Fairclough, de que o discurso é um modo de representação: “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95). A entrevistada retrata em seu discurso o significado do comitê para si e para o seu mundo.

Fragmento 5 – CTTMAPEI

“[...] eu acabei chegando no comitê baiano. E eu chegando no comitê territorial baiano, a aproximação muito grande com a [CTBEII]³, a [CTBEII]⁴ foi essencial para que a gente pudesse começar esse trabalho e ela compartilhando suas experiências que nós chegamos então à conclusão de que aqui poderia ter algo semelhante [...]”

O CTTMAPEI foi criado em 2020, dois anos após o término do PME inspirado no CTBEII. O fragmento 5 traz a narrativa do encontro entre o entrevistado com o CTBEII e a importância desse encontro. Vejamos: *eu acabei chegando no comitê baiano*, o uso do léxico-gramatical *acabei* indica que finalmente ele encontrou o caminho que tanto procurava, e enfatiza essa importância ao repetir *e eu chegando no comitê*, cheguei em Fulana. Identifica-se na fala do entrevistado o subsistema de atitude no campo semântico do afeto. Ele expressa admiração por Fulana e enfatiza essa admiração ao fazer uso do subsistema de gradação. Ele poderia ter dito que se aproximou de Fulana, mas faz questão de afirmar que foi uma *aproximação muito grande* e que ela foi essencial para que iniciassem o comitê (MARTIN; WHITE, 2005).

Para entender os distanciamentos e aproximações entre os comitês faz-se necessário conhecer as pessoas que estavam à frente do processo de criação. Quem eram esses atores? quais os níveis de relações que existiam ou existem entre eles e os demais membros do comitê? Para Muller (2018, p. 33), é indispensável identificar os atores que participam de uma política “para analisar suas estratégias e entender as causas de seus comportamentos”. Ambos os comitês foram criados por atores que se identificam com a educação integral, estudam e divulgam o tema com responsabilidade e compromisso.

3) relevância do comitê para a educação integral

Fragmento 6 – CTBEII

“[...] a pauta da Educação Integral fica viva com o comitê. Você tem um lugar de discussão. Todo mundo hoje que discute educação integral na Bahia, fala do comitê baiano, porque os membros aparecem em algum lugar, né? eles estão em algum lugar...porque somos muitos.”

³ aqui o entrevistado cita o nome da entrevistada do CTBEII

⁴ aqui o entrevistado cita o nome da entrevistada do CTBEII.

No fragmento 6, percebe-se a relevância do comitê para a educação integral quando a entrevistada afirma que a pauta da educação integral *fica viva com o comitê*. As concepções de educação integral no Brasil aparecem e desaparecem no cenário político educacional em intervalos temporais. Antes do PME, no início dos anos 2000, a educação integral esteve em pauta de discussão na década de 1980 com Darcy Ribeiro após um silenciamento de 20 anos durante a ditadura. O comitê baiano – formado por um grupo grande de pessoas que a entrevistada não contabilizou, mas afirma *somos muitos* – é um lugar de discussão sobre educação integral. Dessa forma, contribui para manter em pauta a discussão sobre uma concepção de educação integral que não dialoga harmoniosamente com mudanças recentes na educação brasileira (COELHO, 2009).

Os comitês são formados por atores sociais de formação e de instâncias diferentes, professores, gestores, profissionais de diversas áreas de conhecimento, incluindo organizações não governamentais. Esses atores, de que fala Muller (2018), estão nas secretarias municipais e estaduais, nas escolas, institutos e universidades. Essa diversidade de atores e a independência do setor público dá ao comitê liberdade de atuação e isso ficou perceptível nos discursos de ambos os entrevistados como pode ser visto nos fragmentos 7 e 8.

Fragmento 7 – CTBEII

“Nós não temos CNPJ, nós não somos presos a nenhuma instituição, nós não somos presos a nenhuma... é porque a gente entendia que era importante a gente fazer uma gestão, para além de democrática, livre. Era preciso dizer o que a gente pensava né? E para defender e falar das coisas que a gente fala.”

Fragmento 8 – CTTMAPEI

“[...] nós instituímos esse comitê como um movimento suprapartidário. Movimento que não tivesse um lado, não tivesse um posicionamento partidário, político partidário, mas que tivesse possibilidade de contribuir com a efetivação das políticas públicas de educação integral e da cidade educadora.”

A entrevistada do comitê baiano afirma que não estão *presos a nenhuma instituição* e repete essa informação usando recursos de gradação para enfatizar sua fala. A mesma atitude é comprovada no entrevistado do comitê do Triângulo Mineiro ao dizer: *um movimento suprapartidário e que não tivesse um lado*. Ambos fazem questão de demarcarem o espaço de

atuação do comitê, a autonomia deles diante do poder público e a importância do comitê em defesa da educação pública, como pode ser visto na fala do entrevistado ao dizer: *mas que tivesse possibilidade de contribuir com a efetivação das políticas públicas de educação integral e da cidade educadora*. Na visão do entrevistado, o comitê poderia ter uma ação mais contínua e dessa forma colaborar com a efetivação da educação integral. No fragmento 9, ele diz:

Fragmento 9 – CTTMAPEI

“[...] nós precisávamos de uma ação contínua e envolver outras pessoas que pudessem realmente colaborar com a efetivação de políticas voltadas para educação integral e a cidade educadora.”

Ao dizer *uma ação contínua e envolver outras pessoas*, o entrevistado acredita na importância do comitê como *um movimento suprapartidário* com poder de colaborar para a efetivação de políticas para a educação integral e essa crença fica evidente ao usar o adverbio *realmente*. Esse ator se apresenta como um ator comprometido com políticas públicas em prol de uma melhor educação.

Mesmo sendo os comitês instâncias suprapartidários que buscam colaborar com a implantação da educação integral nos municípios e estados brasileiros, essa não é uma tarefa fácil. Na Bahia, o Programa de Educação Integral (ProEI) foi instituído em janeiro de 2014 pela Portaria Estadual n.º 249 e alterado no mesmo ano pela Portaria n.º 2.349 sendo uma das estratégias para “consolidar a política da Educação Integral para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio da Rede Estadual, a partir da ampliação dos espaços e tempos de formação dos estudantes na escola” (SUDEB/BA, 2014). Durante a entrevista com o comitê baiano, foi perguntado à entrevistada se todas as ações escolares baianas seriam na perspectiva de educação integral ou de jornada ampliada. O fragmento 10 traz a resposta a esse questionamento.

Fragmento 10 – CTBEII

“Eu posso dizer que o esforço é para educação integral. As condições concretas vão gerar diversos arranjos, então, quando um município institui de cima para baixo, é a jornada ampliada [...]. Os municípios descobrem que cadastrar no senso como educação integral impacta na arrecadação Fundeb, melhora a condição de folha, aí muitos querem cadastrar para ter um aumento de folha, mas ao fazer, quer fazer uma atividade solta desarticulada do currículo, mas quem é que vai fazer

essas atividades? É aquele coletivo que não tá na folha de pagamento, aí entra uma perspectiva meio precária.“

Ao afirmar que *o esforço é para educação integral*, a entrevistada avalia que esse não é um caminho suave, mas um caminho pesado, denso e que no chão da escola, nas *condições concretas*, irão surgir *diversos arranjos*, diversos modelos de educação que nem sempre estão em consonância com a educação integral. Ela avalia negativamente que se a implantação vem do gestor municipal, *de cima para baixo*, o modelo educacional fica restrito à ampliação do tempo escolar. E ainda avalia, também numa apreciação negativa, que o interesse dos municípios para a implantação da educação em tempo integral se deve ao impacto financeiro proveniente dessa mudança. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) pode apoiar as escolas que ampliam a jornada escolar repassando em até 30% a mais do valor fornecido para as escolas que ofertam a educação em um único turno (MATUOKA, 2022).

A resposta da entrevistada corrobora com o que se tem visto no Rio Grande do Norte quando municípios procuram o CTEIRN em busca de orientações para implantar a educação integral. Num primeiro diálogo com os representantes desses municípios, percebe-se que eles não entendem a diferença entre educação integral e educação em tempo integral e estão preocupados em como alunos, professores e gestores irão ocupar o tempo ampliado nas escolas. Muitos usam como parâmetro o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar elaborado de acordo com as orientações da Lei n.º 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017b), no qual o projeto de vida deve ser ofertado como unidade curricular dos itinerários formativos.

O projeto de vida é também uma das competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017c). Embora não tenha tido muitos desdobramentos no documento do ensino fundamental, teve grande destaque no NEM a ponto de ter, nesse período de implementação, carga horária maior do que a de componentes disciplinares tradicionais (MACEDO; SILVA, 2022). O artigo 5º da Resolução n.º 3 de 2018 determina que um dos princípios de orientação para todas as modalidades do ensino médio é o projeto de vida, reconhecido “como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018). Os autores Macedo e Silva (2022) ainda trazem à tona a relação entre projeto de vida e empreendedorismo no currículo do NEM como um projeto neoliberal conservador. Para esses autores, o projeto de vida

“parece dar vida ao projeto conservador no âmbito da escola” (MACÊDO; SILVA, 2022, p. 13) e no governo de Jair Bolsonaro o “Projeto de Vida” foi ressignificado como empreendedorismo de si.

Considerações finais

Fazer ACPP implica em compreender política como um constructo social e um constructo de pesquisa e nesse sentido faz-se necessário conhecer todos os atores envolvidos com determinada política, assim como os caminhos percorridos para a sua construção e o contexto sócio-histórico no qual a política em questão foi constituída (MULLER, 2018).

Os comitês são atores sociais constituídos por articulações intersetoriais com representantes de diferentes instituições, sendo comum a todos eles a presença de professores, dirigentes municipais de educação, representantes de universidades, de entidades governamentais, da sociedade civil e Organizações Não Governamentais. Os comitês da Bahia e do Triângulo Mineiro indicam a presença da promotoria pública e do conselho tutelar, o comitê baiano tem representante da UNDIME, de pais e de alunos.

Concordamos com Muller (2018) quando afirma que o objetivo das políticas públicas é gerenciar os desequilíbrios advindos da setorização e da complexidade das sociedades modernas.

A política setorial é produzida por especialistas, sendo, nesse sentido, a setorização uma condição para a eficácia. Todavia, os problemas que afetam as sociedades modernas são multifatoriais e precisam de uma visão global para serem resolvidos, de modo que a intersetorialidade, ou seja, a atuação de atores de diferentes setores pode ser um caminho para o enfrentamento dos problemas.

Dito isso e diante do que já foi apresentado neste artigo, pode-se afirmar que os comitês realizam um trabalho importante para a manutenção da pauta de educação integral no país, dando visibilidade às ideologias presentes nos discursos – falados por autoridades e gestores educacionais e nos documentos escritos por instâncias governamentais – acerca da educação integral. Opondo-se a eles com discursos contra-hegemônicos necessários para provocar mudanças discursivas acerca das concepções de educação integral vigentes nos âmbitos escolares.

Em suma, podemos afirmar que esses contextos teóricos e atualizações de práticas que foram trazidos pelos discursos da entrevistada e do entrevistado nos colocam como investigadores

que refletem sobre questões sociais não só no âmbito acadêmico, mas que também nos posicionam como atores que têm seu papel na sociedade.

Finalmente, não podemos perder de vista o que está posto para o setor da educação em tempos de racionalidade neoliberal: processo de encolhimento do Estado, iniciado em 1990 e transferência de responsabilidade para a sociedade civil. Esse é um dos desafios que os Comitês, fóruns e conselhos precisam estar atentos. Suas possibilidades são inúmeras e precisamos cobrar que as estratégias contidas na Meta 6 do PNE (Lei n.º 13.005/2014) sejam de fato prioridade das políticas públicas.

Agradecimentos:

Nossos agradecimentos aos entrevistados por terem nos cedido um pouco do tempo e muito da sua experiência e conhecimento.

Referências

- ALMEIDA, F. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, O; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (Orgs.), A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasil: Diário oficial (1988). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso 20 fev 2023.
- BRASIL. Lei n.º 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso 20 fev 2023.
- BRASIL. Lei n.º 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso 20 fev 2023.
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007 - Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso 20 fev 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, no exercício de 2008. Brasília: 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE, no exercício de 2009. Brasília:

2009. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2009/11/manualmaiseducacao.pdf>. Acesso: 30 jan 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE/integral, no exercício de 2010. Brasília: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&Itemid=30192. Acesso: 30 jan 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE / Educação Integral, no exercício de 2011. Brasília: 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília: 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso: 30 jan 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília: 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan 2023.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso 05 fev 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília: 2014a. Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/01/manual_operacional_de_educacao_integral.pdf. Acesso: 30 jan 2023.
- BRASIL. Portaria n.º 1144: Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/portarias/portaria-no-1-144-de-1o-de-abril-de-2021>. Acesso em: 05 fev 2023.
- BRASIL. Diário oficial da União. Resolução n.º 17, de 22 de dezembro de 2017. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, afim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Brasília: 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas. Brasília: 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 30 jan 2023.

- BRASIL. Lei n.º 13.415. Política de Fomento as escolas de Ensino Médio em Tempo integral. Brasília: 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 30 jan 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso: 20 fev 2023.
- BROWN, W. Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Filosófica Politeia, 2021.
- CARDOSO, C. A. Q., OLIVEIRA, N. C. M. de. Redução e retrocessos na política de tempo integral na escola brasileira: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação. Educação: Revista do Centro de Educação - UFSM, 47(1), 1–22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644447465>. Acesso em 20 fev 2023.
- CHAUÍ, M. O que é ideologia. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. Em Aberto, 22(80), 83–96, 2009.
- DARDOT, P.; LARVAL, C. A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
- DINIZ JUNIOR, C. A.; MENEZES, J. S. S. Comitês Territoriais de Educação Integral?: construindo políticas e compartilhando responsabilidades. In: I Seminário Internacional de Ciência Política. 2015, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Anais... UFRGS, Porto Alegre, Set. 2015 Disponível em: https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/18_DINIZ-J%C3%9ANIOR_-MENEZES Comit%C3%AAs-Territoriais-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-construindo-pol%C3%ADticas-e-compartilhando-responsabilidades.pdf Acesso em: 05 jan 2023.
- FAIRCLOUGH, N. Discurso e Mudança Social. 2ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 25ª ed. (A. M. Freire, Org.). São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, M. Escola Cidadã. 4ª ed. v. 24; (Coleção: Questões da Nossa Época, Org.). São Paulo: Cortez, 1997.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; MENDOZA TORRES, C. P. Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Cidade do México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V. 2018.

- MATUOKA, I. Como financiar o tempo integral nas escolas? Centro de Referência em Educação Integral, 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-financiar-o-tempo-integral-nas-escolas/>. Acesso em: 05 jan 2023.
- MACEDO, E. F. DE,; SILVA, M. S. DA. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. *Revista Educação Especial*, 35(1), 1–23, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686x71377>. Acesso em: 03 jan 2023.
- MARTELOTTA, M. E. *et al.* Manual De Linguística. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. The language of evaluation: appraisal in English. New York: Palgrave, 2005.
- MARTINS, J. A.; SOUSA, A. DA S. Q.; PEDROSA, C. E. F. Constituição de um diálogo: a assistência estudantil na UFRN à luz da Abordagem Cognitiva de Políticas Públicas e Análise Crítica do Discurso. *Revista Exitus*, 12(1), 1–30, 2022.
- MENEZES, J. S. S.; DINIZ JÚNIOR, C. A. Comitês de educação integral?: mo(vi)mentos dos / nos documentos editados pelo ministério da educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 36(e230051), 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9tHhGZrHQ4RGQkDwBtKWDXx/?lang=pt>. Acesso em: 21 dez 2022.
- MULLER, P. As políticas públicas. Rio de Janeiro: Eduff, 2018.
- BRITO, N; SOARES, S. N.; BEZERRA, A. R. Comitê Territorial de Educação Integral do RN: espaço de articulação de saberes, atores e experiências educacionais. In: BRITO N.; MEDEIROS, C. M.; GARCIA, M. F. (Orgs.), *Educação Integral: Reflexões e Práticas*. 1ª ed., p. 250. Natal: Caule de Papiro, 2019.
- PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S. DE; COELHO, L. M. C. DA C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, 16(1), 47–58, 2014.
- PARDO, M. L. Metodología de la investigación en lingüística: reflexiones y propuesta. *Revista da ABRALIN*, 14(2), 271–288, 2015.
- PEDRO, E. R. *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1998.
- RIBEIRO, D. DE C. R. *Educação Integral e suas histórias: com a voz os professores da Rede Pública de Ensino*. 2020, 245f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba. Disponível em: <http://bdt.d.uftm.edu.br/bitstream/123456789/1128/1/Dissert%20Diovane%20C%20R%20Ribeiro.pdf>. Acesso: 05 dez 2022.
- SILVA, D. D. M. E.; FERREIRA, M. O. L.; REIS, M. C. Nadhezda Krupskaja: ação e luta de uma educadora comunista. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 7(2), 857–870, 2021. <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63433>
- SILVA, M. S. P. DA. *A implementação do Programa Mais Educação em escolas da rede municipal de ensino de Natal/RN: um estudo sobre o período de 2008–2011*. 2014. 144f. Dissertação

- (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25805/1/Implementa%c3%a7%c3%a3oprogramamais_Silva_2014.pdf. Acesso em: 20 fev 2023.
- SOUZA, A. Gradação: Força e Foco. In: VIAN JR, O; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (Orgs.), A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- SUDEB-Superintendência da Educação Básica. Programa de educação integral-ProEI: da ampliação dos espaços, tempos e oportunidades educativas na formação escolar à formação humana integral. Secretaria da Educação da Bahia. Bahia: p. 1–78, 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/08/proei-versao-preliminar-1.pdf>. Acesso em: 20 fev 2023.
- VAN DIJK, T. A. Discurso e poder. São Paulo: Contexto, 2020.
- VIAN JR, O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. D.E.L.T.A., 25(1), 99–129, 2009.
- VIANA, G. N. Orientar e disciplinar a liberdade: Um estudo sobre a educação nas milícias juvenis integralistas (1934/1937). 2008. 135f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91385>. Acesso em: 10 dez 2023.

Autores

Rute Alves de Sousa

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Doutorado em Psicobiologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Estágio Pós-doutoral na Universidade de Coimbra
Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro do Grupo de pesquisa Análise de Políticas Públicas Intersetorial (GAPPI)
investigando as políticas públicas para a educação superior
rute.sousa@ufrn.br
<https://orcid.org/0000-0002-2583-7494>

Andréia da Silva Quintanilha Sousa

Graduada em História pela Universidade Federal de Rondônia
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Professora Associada da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIR.
Lotada provisoriamente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
no Departamento de Fundamentos e Política da Educação
Pesquisadora da Rede Universitas/Br e do Grupo Interdisciplinar
de Avaliação de Políticas Públicas - GIAPP/UFRN
andrea.quintanilha@ufrn.br
<https://orcid.org/0000-0002-4540-4020>

Cleide Emília Faye Pedrosa

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco
Pós-doutorado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Estágio Pós-doutoral como Investigadora Visitante na Universidade de Lisboa
Professora adjunto na Universidade Federal de Sergipe
Pesquisa com Análise Crítica do Discurso na linha de Linguagem: Identidade e Práticas
Sociais do Programa de Pós-Graduação em Letras.
cleidepedrosa@academico.ufs.br
<https://orcid.org/0000-0003-4021-8189>

Como citar o artigo:

SOUSA, R. A.; SOUSA, A. da S. Q.; PEDROSA, C. E. F.. Comité Territorial de educación Integral como política pública global/ sectorial/ local: desafíos y posibilidades en el contexto de racionalidad neoliberal. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática Nro. 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización, Sept. de 2023 / 297 – 326. DOI: