

## TEMPO, FANTASIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS NAS POLÍTICAS FEDERAIS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL

*TIME, FANTASY AND INTEGRAL EDUCATION: DISCURSIVE ARTICULATIONS IN FEDERAL POLICIES TO EXPAND SCHOOL HOURS IN BRAZIL*

*Marcio Bernardino SIRINO<sup>1</sup>*

**RESUMO/ABSTRACT:** Este presente artigo, embasado no referencial teórico-analítico da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, tem por objetivo discutir a fantasia de que a educação em tempo integral dará conta de promover uma formação humana mais completa (significada como Educação Integral) aos diferentes sujeitos do processo formativo. Para esta finalidade, o texto analisa três políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil, a saber: 1- Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC); 2- Programa Mais Educação (PME); e 3- Programa Novo Mais Educação (PNME), na perspectiva de evidenciar como os tempos *Chronos* e *Kairós* vêm sendo pensados nestas políticas e contribuem para a sedimentação de determinados sentidos de educação.

**Palavras-chave:** Tempo Integral; Educação Integral; Teoria do Discurso; Lógica Fantasmática; Políticas Federais de Ampliação da Jornada Escolar.

### INTRODUÇÃO

*“Eu tenho pressa.  
E tanta coisa me interessa.  
Mas nada tanto assim”.*  
(*Nada tanto assim* – Kid Abelha)

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (ProPEd/UERJ), Secretária de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU/ES), Guarapari/ES, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5874-6225>, e-mail: [pedagogomarcio@gmail.com](mailto:pedagogomarcio@gmail.com).

O significante ‘tempo’ sempre vem sendo utilizado como justificativa para algumas das (im)possibilidades no campo da educação. Por vezes, não é incomum ouvimos discursos, em diferentes espaços sociais educativos, referentes a: 1) poucas horas de aula; 2) escasso tempo para determinados componentes curriculares; 3) pequenos momentos para o planejamento educacional do docente; 4) ínfimo tempo para se avaliar o processo formativo dos educandos; e 5) limitado tempo para se trabalhar certos conteúdos historicamente construídos – dentre infinitos outros discursos que permeiam o cotidiano escolar – seja de uma unidade regular ou, mesmo, de uma unidade de educação em tempo integral, aquela que amplia a jornada escolar dos educandos para no mínimo sete horas por dia (Brasil, 2014).

Discursos diversos, como estes trazidos no parágrafo anterior, que carregam consigo a fantasia – entendida, aqui, não como ausência de realidade, mas, sim, como a produção de um desejo (Glynos; Howarth, 2018) – de que a ampliação do tempo cronológico resolverá os problemas educacionais, salvará o processo formativo e, ainda, dará conta de promover uma formação humana mais completa – entendida como Educação Integral (Coelho, 2009).

Neste contexto, as políticas de ampliação da jornada escolar – significadas como políticas de Educação Integral – vão sendo forjadas em nível federal, estadual, municipal e distrital na tentativa de trazer a discussão sobre a importância do aumento do tempo.

Do tempo de ensino, do tempo de aprendizagem, do tempo de experiências, do tempo de uso dos diferentes espaços formativos e tantos outros tempos que, junto com muitos outros tempos, deem conta das demandas que emergem do social (Caliman, 2010).

Sobre esta articulação discursiva [Tempo - Fantasia - Educação Integral] este texto foi escrito, na busca por discutir a fantasia de que educação em tempo integral dará conta de promover uma Educação Integral aos diferentes sujeitos do processo formativo.

Para esta finalidade, foi utilizado como referencial teórico-analítico a Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e, como empiria, três políticas federais de Educação Integral no Brasil, a saber: 1- Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC); 2- Programa Mais Educação (PME); e 3- Programa Novo Mais Educação (PNME), na perspectiva de evidenciar como os tempos *Chronos* e *Kairós* vêm sendo pensados nestas políticas e contribuem para a sedimentação de determinados sentidos de educação.

## TEORIA DO DISCURSO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015a) foi criada para contribuir no entendimento dos fenômenos que operam no social e que se refletem nas diferentes políticas e práticas desenvolvidas.

Entendendo o social como textualidade, esta teorização evidencia a primazia da linguagem no processo de constituição de um discurso que será lido e significado pelos diferentes grupos sociais, dentro de um determinado contexto sócio-histórico-político, sem uma estrutura fixa (abordagem pós-estruturalista) nem mesmo algum fundamento único/último sobre o qual se possa apresentar compreensões essencialistas e originárias acerca do social (vertente pós-fundacionalista). Há, apenas, processos discursivos que são articulados a fim de hegemonizar – de forma provisória, contingente e precária – uma dada visão particular (Laclau; Mouffe, 2015b).

Diferentes elementos/momentos fazem parte do discurso. Num dado momento, uma visão particular é discursivamente articulada, pelos sujeitos do processo político, com outras demandas que emergem do social, construindo, assim, uma cadeia de equivalência (Laclau, 1996). Estas demandas, por vezes, diferenciadas, são postas em diálogo no combate a um inimigo em comum, que se encontra no exterior constitutivo destas cadeias de equivalência. Este ‘inimigo em comum’, ao ser identificado, contribui para que sentidos, por vezes, antagônicos, consigam – discursivamente – ser articulados na tentativa de romper com os pares binários e as relações diretas entre significante e significado, oportunizando, portanto, conexões outras por meio de um ponto específico que atua como um ‘elo’ entre as diferentes demandas a fim de fixar um dado sentido, ainda que provisoriamente (Laclau, 2011). Cabe ressaltar que este ponto não se configura como comum, eliminando os antagonismos e as diferenças que caracterizam cada demanda articulada. Muito pelo contrário: estes pontos preservam sua individualidade, mas se articulam em prol deste movimento – de construção de hegemonia – que se manifesta na construção/implementação de diferentes políticas públicas.

Neste sentido, dentro da esfera das políticas públicas, especificamente as educacionais, pode-se perceber que ao juntar o nome “educação” – que, por si só, revela uma arena de disputas e lutas políticas constantes na tentativa de se tentar fechar um possível significado para este significante vazio – com o adjetivo “integral”, como uma

crítica aos processos educativos no qual a centralidade ocorre num único *locus* ou, mesmo, por meio da focalização em determinadas áreas do conhecimento (Cavaliere, 2009a), diferentes políticas públicas – federais, estaduais/distrital e/ou municipais – de jornada ampliada, ou mesmo parcial, tentam construir a ‘fantasia’ de que a educação produzida naquele território é de melhor qualidade, visto que não há unanimidade no que se convencionou a chamar de ‘educação de qualidade’, como podemos inferir a partir das reflexões de Coelho (2009) em seu artigo “*História(s) da Educação Integral*”.

Cabe sinalizar que os significantes vazios podem ser entendidos como significantes que possuem certa multiplicidade de significação que o torna impossibilitados de fecharem o processo discursivo por meio da atribuição de um único conceito/sentido (Laclau, 2011). Frente a esta impossibilidade, os significantes vazios operam como pontos nodais que articulam, junto de si, diferenciadas demandas e que cooperam no processo de construção de uma cadeia articulatória. Desse modo, o significante vazio representa a articulação de demandas diferenciadas na construção de um objetivo maior para o meio social.

Tendo a compreensão da Educação Integral como um significante vazio, eis que se faz necessário indagar: qual garantia uma educação significada como “integral” pode oferecer? Discussão tão em voga no cenário educacional brasileiro, sobretudo em grupos de pesquisa que investigam a temática da *Educação Integral e(m) Tempo Integral*.

Partindo do entendimento de que há diferentes formas de significar este nome Educação Integral – visto não haver, nesta teorização, uma relação direta entre o significante e o significado – uma das compreensões produzidas podem se alinhar com uma educação que amplie as possibilidades formativas, mas empoderando o sujeito do processo educativo e não impondo lógicas estabelecidas *a priori* como se fossem a melhor opção para os diferentes indivíduos ou cidadãos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, caso esta Educação Integral se relacione com a busca por uma formação humana completa – revelando lógicas ‘fantasmáticas’ relacionadas com o desejo de melhorismo, totalidade, plenitude, padronização e estancamento de outros processos, discursivos, de significação deste nome em disputa na contemporaneidade e, ainda, de ‘salvação’ da população por meio da educação adjetivada de ‘integral’,

automaticamente – poderá ser percebida uma abordagem que revela uma tentativa de se estabelecer um fundamento humanista, supostamente desumano (Biesta, 2017), no qual diferentes sujeitos, com demandas muito específicas, vão sendo forjados em prol de uma falsa completude que terão ao se moldarem às imposições de tempos, espaços e currículos ‘integrados’ na Educação dita como “Integral”.

Nesta construção discursiva, faz-se necessário, em tempo – parcial ou ampliado, trazer o ato de questionar este nome “Educação Integral” a fim de discorrer sobre este ‘tempo’ – tanto cronológico quanto da experiência, percebido como premissa singular nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil. Discussão poetizada na próxima seção.

## TEMPO CHRONOS E TEMPO KAIRÓS

*“A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.  
Quando se vê, já são seis horas!  
Quando se vê, já é sexta-feira!  
Quando se vê, já é natal...  
Quando se vê, já terminou o ano...  
Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.  
Quando se vê passaram 50 anos!  
Agora é tarde demais para ser reprovado” [...]  
(O tempo – Mário Quintana)*

O poeta Mário Quintana, em sua poesia “*O tempo*”, trazida na epígrafe que inicia esta seção, nos insta a perceber que, enquanto o tempo cronológico, advindo de *Chronos* (ou Cronos) – marcado pela quantidade e pelo controle das horas – está passando/acabando, junto a ele, também, se esvai o tempo da experiência, da vivência e da subjetividade – que prima pela oportunidade de qualificar o tempo do presente – *Kairós*.

Na mitologia grega, *Chronos* e *Kairós* são dois deuses do tempo. Sendo que *Chronos* é o deus do tempo quantitativo, corrente, rotineiro e ordenado pelo relógio. Dele advém a ideia de cronômetro e de calendário, pois controlava o tempo desde o nascimento até à morte. Por outro lado, *Kairós* é o deus do tempo da oportunidade, uma vez que chega a cada um de nós na ocasião correta, no momento adequado e oportuno se associando a um tempo que, simplesmente, acontece, sem previsão ou hora marcada. Cabe ressaltar que os gregos tinham a convicção de que *Kairós* tinha o poder de enfrentar o *Chronos*.

O tempo – tanto cronológico quanto da experiência – está associado a uma construção social, histórica e cultural (Parente, 2010) e essa forma de o percebermos atualmente na sociedade – nas diversas instituições, nas escolas, nas relações e nas ações que envidamos ou somos acometidos – sempre se pauta na correria dos dias, no passar dos tempos e na escassez de vida que produza novos sentidos e que caracterizem nossas escolhas.

Vivemos tempos líquidos (Bauman, 2001) em que as horas demarcadas pelos relógios nos controlam sobremaneira e a constante mudança no ritmo da sociedade direciona nossas escolhas, fragilizando, assim, as nossas ações. Tempos em que um dia passa num piscar de olhos e a sensação de que o mesmo não foi aproveitado nem otimizado de maneira adequada, oportuna e produtiva, sempre nos entorpece, ou seja, o tempo *Chronos* ‘atropela’ o tempo *Kairós*.

Controlados pelas pressões da sociedade para nos inserirmos nesta lógica de ‘permanentes mudanças’ e de constantes exigências de adequações e de reformulações a novos tempos, faz-se necessário trazer, no bojo deste *oxímoro*, a compreensão sobre o tempo enquanto produto da criação humana, que tem passado por diversas transformações ao longo dos tempos, inclusive, no *locus* desta pesquisa – a escola pública, como nos aponta Parente (2010, p. 142):

O tempo da escola é influenciado pelo tempo sociohistórico: a rítmica de determinado contexto social, cultural e histórico determina as cadências e os ritmos impressos na dinâmica das instituições sociais e dos próprios sujeitos que fazem parte dessas instituições em cada contexto histórico.

Este excerto contribui para pensarmos o quanto os diferentes tempos influenciam no cotidiano escolar, de forma a intervir no desenvolvimento da multidimensionalidade do educando – um olhar que contemple as diferentes dimensões formadoras dos sujeitos (Guará, 2006).

Atualmente, passamos de uma perspectiva de tempo escolar fragmentado, contabilizado, recortado e que, historicamente, se relacionava com a nossa percepção limitada sobre o processo de construção de conhecimentos e de legitimação do próprio saber socializado e produzido na comunidade escolar para uma nova compreensão do

tempo – um tempo que modifica a lógica da organização hierárquica para uma proposta mais dialógica e horizontalizada, que insere novos valores e humaniza as relações inseridas no cotidiano escolar e que, inclusive, para além da instrução, preocupa-se com o desenvolvimento de uma formação humana mais completa possível para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Premissas que podem ser percebidas nas políticas federais de Educação Integral, trazidas na próxima seção.

## POLÍTICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A partir deste panorama teórico, apresentado nas seções anteriores, no qual foi possível articular a Teoria do Discurso com a problematização dos tempos e das fantasias que constituem o nome Educação Integral, eis que se faz necessário identificar como estes discursos vão sendo inseridos nos textos políticos das experiências nacionais de ampliação da jornada escolar no Brasil.

Antes, porém, se faz necessário precisar cada uma destas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil, utilizadas neste artigo como material empírico para as análises.

Na década de 90, durante o governo do presidente Fernando Collor de Mello, foi criada a proposta do Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC). Este Centro fazia parte do programa Minha Gente, que previa a construção de cinco mil escolas em todo o nosso país, ampliação da jornada escolar dos estudantes para seis horas diárias e, ainda, um investimento financeiro de dois milhões e duzentos mil dólares para a construção de prédios que atendessem os alunos da creche, pré-escola e ensino de primeiro grau, promovendo saúde e cuidados básicos, convivência comunitária e desportiva (Sobrinho; Parente, 1995).

Com o *impeachment* de Collor, seu vice-presidente Itamar Franco assume a presidência, extingue o projeto Minha Gente e cria o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA. Junto com esta mudança, o CIAC foi renomeado para Centro de Atenção Integral às Crianças (CAIC), revelando maior ênfase no atendimento integral, enquanto que o anterior focalizava mais na estrutura física dos prédios.

Em 2007, durante o segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Mais Educação (PME), por meio da Portaria Interministerial n. 17, como o objetivo de:

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Brasil, 2007, art. 1).

Questionando a centralidade da escola no processo formativo, o PME trouxe novos olhares para a ampliação da jornada escolar dos estudantes ao potencializar a ampliação do tempo e do espaço educativo, articulação política, integração de atividades, parcerias interinstitucionais, protagonismo, participação da família e de outras organizações da sociedade civil, novas produções de conhecimento, novas metodologias, maior cooperação entre os entes federados, capacitação dos profissionais da educação e maior articulação entre o setor público e o privado (Brasil, 2007).

Já no ano de 2016, após o congelamento de algumas políticas educacionais pelo Ministério da Educação, foi criado, no governo de Michel Temer, o Programa Novo Mais Educação (PNME) como “uma estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (Brasil, 2017, p. 3).

Cabe ressaltar que esta ampliação não necessariamente oferece a todos os estudantes a educação em tempo integral, uma vez que a carga horária proposta amplia a jornada semanal entre “cinco ou quinze horas”, no turno e contraturno escolar (Brasil, 2017, p. 3) nem mesmo uma preocupação com a construção de uma formação humana mais completa, visto sua prioridade em apenas duas áreas do conhecimento.

Após esta contextualização sintetizada – mas, importante para maior compreensão sobre cada uma destas políticas federais, eis que se faz necessário trazer uma reflexão sobre como o tempo ‘*Chronos*’ e ‘*Kairós*’ vem sendo, discursivamente, articulados nas políticas: 1) Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC); 2- Programa Mais Educação (PME); e 3- Programa Novo Mais Educação (PNME).



Cabe esclarecer, antecipadamente, que, especificamente, na política do Centro de Atenção Integral à Criança, diferente das outras duas políticas seguintes – Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação – foi selecionado o material “*CAIC: solução ou problema?*”, organizado por José Amaral Sobrinho & Marta Maria de Alencar Parente, técnicos que atuaram na Diretoria de Projetos Especiais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), durante a implementação da referida política no cenário educacional brasileiro.

Este material, a partir dos referenciais teórico-analíticos adotados, deve ser entendido como um documento político (Laclau; Mouffe, 2015a) e a opção pelo seu uso está relacionada com a identificação do panorama mais consistente sobre o CAIC que o mesmo apresenta.

Outro destaque que se faz importante acrescentar alinha-se com a escolha das citações. Os recortes, trazidos no quadro a seguir, revelam, significantes que se articulam, discursivamente, com a ideia de tempo cronológico e, também, de tempo da experiência – fazendo alusão ao tempo *Chronos* e *Kairós*.

**Quadro 1-** Políticas Federais de Ampliação da Jornada Escolar no Brasil e os seus tempos significados.

Políticas	Tempo Chronos	Tempo Kairós
Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC)	“Atendimento em tempo integral prestado ao aluno durante 200 <b>dias</b> letivos, e, nos demais dias do ano, à comunidade” (Sobrinho; Parente, 1995, p. 15, <i>grifo meu</i> ).	“Em primeiro lugar, seria conveniente fazer uma distinção entre Educação Integral e escola de tempo integral. A <b>Educação Integral</b> implica a integração, no ambiente escolar, de vários conteúdos e atividades, ampliando-se o leque de conhecimento e vivência de alunos. <b>Escola de tempo integral</b> é aquela que permite ao aluno a permanência na escola nos turnos da manhã e da tarde. Esta ampliação da permanência pode facilitar o atendimento educacional mais integrado, pela possibilidade dos alunos se envolverem em outras atividades”. (Sobrinho; Parente, 1995, p. 17 e 18, <i>grifo meu</i> ).
Programa Mais Educação (PME)	“Apoiar a ampliação do <b>tempo</b> e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica” (Brasil, 2007, Art. 2, Inciso I, <i>grifo meu</i> ).	“Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, <b>pautada pela noção de formação integral e emancipadora</b> ” (Brasil, 2007, Art. 6, Inciso I, <i>grifo meu</i> ).
Programa Novo Mais Educação (PNME)	“Ampliação da oferta de educação em <b>tempo integral</b> ” (Brasil, 2016, Considerando, <i>grifo meu</i> ).	“E a melhoria da <b>qualidade</b> do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas” (Brasil, 2016, Considerando, <i>grifo meu</i> ).

Fonte: Elaboração do Autor (2021).

Analisando o quadro acima, é possível construirmos algumas articulações entre as três diferentes políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil. A começar pelo CAIC, encontramos a presença do tempo *Chronos* quando os materiais analisados trazem a oferta do tempo integral dinamizada nos dias letivos; no PME esta perspectiva se evidencia na busca pela ampliação do tempo – dentro e fora dos muros escolares; e, no PNME, a mesma lógica pode ser percebida – de maneira sintetizada – com a oferta da educação em tempo integral. Ou seja, nas três políticas analisadas, o tempo *Chronos* se articula com a ampliação do tempo – estando a escola organizada em tempo integral ou, apenas, o aluno em tempo integral (Cavaliere, 2009a).

Dando continuidade ao movimento reflexivo, o tempo *Kairós*, por sua vez, se demonstra preocupado com o processo formativo construído na ampliação da jornada escolar diária. No CAIC, esta premissa se revela com a preocupação em diferenciar Educação Integral de educação em tempo integral, sendo a primeira uma concepção de educação e a segunda uma estratégia política; já no PME as noções de formação integral e de emancipação são acionadas para potencializar um processo educativo que valorize diferentes dimensões formadoras (para além da cognitiva) e que promova, sobretudo, uma transformação nos sujeitos do processo educativo. Por sua vez, no PNME, o tempo *Kairós* é atrelado ao conceito de qualidade – sendo esta noção limitada aos indicadores de desempenho da educação e às avaliações (padronizadas) da aprendizagem inscritas nestas políticas.

Perceba-se que, ao mesmo tempo em que o ‘tempo’ *Chronos* encontra articulação com a perspectiva de ampliação da jornada escolar nas três políticas analisadas, o ‘tempo’ *Kairós* evidencia antagonismos que especificam cada uma das três políticas, mas que, ao mesmo tempo, corroboram com a busca pela Educação significada como Integral. Uma lógica fantasmática que será trazida no desfecho deste movimento reflexivo atemporal.

## CONCLUSÃO

Educação Integral, entendida como um conceito em construção (Cavaliere, 2009b), vem sendo objeto de investigação de diferentes pesquisadores no Brasil – e fora do mesmo – na tentativa de fixar um dado sentido para este conceito, na fantasia de ‘construí-lo’ no cenário educacional brasileiro. Digo tentativa, pois, de acordo com os

aportes teóricos utilizados nesta produção, a fixação será, sempre, temporária e fruto de processos discursivos de articulação (Laclau; Mouffe, 2015a).

Neste sentido, este texto preocupou-se em fazer um movimento pendular a fim de, discursivamente, identificar potências e mazelas que este nome carrega na contemporaneidade, considerando que é (im)possível dar um sentido definitivo para o significante “Educação Integral” – sendo necessário articulá-lo com outros ‘tempos’ (*Chronos e Kairós*).

Frente ao exposto, Educação Integral é da ordem do concebível na tentativa de construção de ações educativas que ampliem tempos e espaços e, ainda, ressignifiquem processos curriculares na perspectiva do empoderamento dos diferentes sujeitos. Em contrapartida, Educação Integral se configura improvável quando este significante está veiculado a formatações e padronizações das formas de ser humano e, ainda, sustentado por lógicas fantasiosas que buscam um certo ‘resgate’ dos estudantes, muitas vezes, desintegrados do processo educativo.

Construções contingentes que evidenciam, cada vez mais, a necessidade, discursiva, de produção de múltiplos sentidos sobre a “Educação Integral” e de potencialização do processo de significação deste nome para além do concebível e do improvável. Seria esta articulação uma fantasia?

Para maior compreensão desta problematização, faz-se necessário trazer, neste desfecho, as contribuições inspiradas em Glynos (2008; 2015), Glynos, Oliveira e Burity (2019), Glynos e Howarth (2018) e Glynos e Stavrakakis (2008) que nos ajudam a entender sobre a abordagem das três lógicas – sociais, políticas e fantasmáticas.

Oliveira e Jesus (2020, p. 36 e 39) nos apresenta uma interessante síntese sobre cada uma destas lógicas. Vide no recuo abaixo.

*A lógica social* refere-se a práticas já consolidadas de determinado domínio, como as práticas de consumo, no universo da economia, ou as práticas avaliativas, no discurso pedagógico. *A lógica política* nos fornece sentidos que permitem explorar como as práticas sociais se sedimentam, como são contestadas e defendidas. [...] *A lógica fantasmática* contribui tanto para a compreensão da resistência por mudança das práticas sociais como também para o ritmo e direção da mudança, quando esta ocorre.

Destas três lógicas, organizadas por Jason Glynos, em parceria com David Howarth, cabe evidenciar a terceira lógica – fantasmática, devido a sua articulação direta com os pilares deste artigo.

O conceito de ‘fantasia’ inserido nesta lógica, por meio do campo do saber da Psicanálise, é muito importante para perceber o processo de adesão, ou não, de determinadas propostas políticas. De acordo com o senso comum, fantasia pode ser compreendida como o oposto de ‘realidade’, no entanto, para a Psicanálise, fantasia não é oposta à realidade (Glynos; Oliveira; Burity, 2019, p. 148), mas, sim, encontra-se alinhada com o desejo, pois não se opõe à realidade da presença representacional.

Glynos amplia sua discussão sobre a *lógica fantasmática* destacando que as afirmativas – ditas verdadeiras ou falsas – não necessariamente possuem maior ou menor ideologia (Glynos; Oliveira; Burity, 2019, p. 149).

Neste sentido, uma narrativa verdadeira não necessariamente é mais ideológica, assim como uma narrativa falsa não necessariamente é menos ideológica, pois, o discurso fantasmático é mobilizado pela lógica do desejo.

Neste desfecho, eis que algumas importantes questões emergem: qual seria, então, o desejo apresentado nas políticas federais de ampliação da jornada escolar do Brasil? Quais narrativas fantasmáticas vão sendo construídas para fixar sentidos sobre o nome Educação Integral? Como os tempos *Chronos* e *Kairós* se articulam para fortalecer a fantasia de que a Educação Integral será garantida?

Estas três questões não se encerrarão neste texto. Mas, algumas construções provisórias podem ser tecidas, tais quais: nas três políticas analisadas, a *lógica do melhorismo* se evidencia. Por meio da ampliação da jornada escolar, eis que as políticas federais vão demarcando o território da possibilidade de se obter uma educação significada como ‘melhor’.

As narrativas fantasmáticas, presentes nas três políticas, se conectam à ideia de que a Educação dará conta de suprir a falta (de plenitude, completude e totalidade) constitutiva (ao ser humano) e que, sendo ‘Integral’ irá ‘melhorar’ a vida das pessoas, o próprio ensino ou, mesmo, a aprendizagem – dentre infinitas outras possibilidades.

Por fim, a ampliação do tempo cronometrado – advindo de *Chronos* – em articulação com as experiências produzidas nas escolas, organizadas a partir destas

políticas – em referência à perspectiva de *Kairós* – se unem para evidenciar que a Educação Integral é garantida quando se ampliam os tempos, os espaços e os currículos para se trabalhar uma proposta de formação humana mais completa.

Uma fantasia? Certamente que sim.

SIRINO, Marcio Bernardino. Time, fantasy and integral education: discursive articulations in federal policies to expand school hours in Brazil. *EDUCAÇÃO EM REVISTA*, v. 25, Fluxo Contínuo, 2024, e024004. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2024.v25.e024004>.

**ABSTRACT/RESUMO:** This present article, based on the theoretical-analytical framework of Discourse Theory, by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, aims to discuss the fantasy that full-time education will be able to promote a more complete human formation (meaning as Education Integral) to the different subjects of the training process. For this purpose, the text analyzes three federal policies to expand the school day in Brazil, namely: 1- Center for Comprehensive Child Care (CAIC); 2- More Education Program (PME); and 3- New More Education Program (PNME), in the perspective of showing how the *Chronos* and *Kairós* times have been thought of in these policies and contribute to the sedimentation of certain meanings of education.

**Keywords:** Full Time; Integral Education; Discourse Theory; Phantom Logic; Federal Policies for Extending School Day.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

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

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

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*. Americana/SP, Ano XII, n. 23, p. 341-368, 2º Semestre/2010. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p.51- 63, abr., 2009a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Notas sobre o conceito de educação integral. In. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (Org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009b. (p. 41-51).

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 17 ago. 2021.

GLYNOS, Jason. Ernesto the tension dweller: on paradox, political discourse, and affect. *Revista pléyade*, n. 16, p. 49-55, jul./dez., 2015. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo1319993-ernesto-tension-dweller-paradox-political-discourse-affect](https://redib.org/Record/oai_articulo1319993-ernesto-tension-dweller-paradox-political-discourse-affect). Acesso em: 17 ago. 2021.

GLYNOS, Jason. Ideological fantasy at work. *Journal of Political Ideologies*, v. 13, n. 3, p. 275-296, out., 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13569310802376961>. Acesso em: 17 ago. 2021.

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

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

GLYNOS, Jason; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de; BURITY, Joanildo. Critical fantasy studies: neoliberalism, education and identification. An interview with Jason Glynos. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 145-170, set./dez., 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1378>. Acesso em: 17 ago. 2021.

GLYNOS, Jason; STAVRAKAKIS, Yannis. Lacan and political subjectivity: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. *Subjectivity*, v. 34, p. 256-274, 2008. Disponível em: <https://repository.globethics.net/handle/20.500.12424/3746294>. Acesso em: 17 ago. 2021.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 17 ago. 2021.

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

LACLAU, Ernesto. Poder e representação. *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 7, p. 7-28, dez., 1996. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/93>. Acesso em: 17 ago. 2021.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015a. (Coleção Contrassensos).

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

OLIVEIRA, Veronica Borges de; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1494>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p.135-156, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NbYy4wBsgKTJsyJTbDLsL3C/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SOBRINHO, José Amaral. PARENTE, Marta Maria de Alencar. *CAIC: Solução ou Problema?* Rio de Janeiro: IPEA, 1995. (Resultado da pesquisa do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada).

Recebido em: 12/07/2023

Aprovado em 22/02/2024