

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



**O Programa Escola em Tempo Integral no contexto atual das políticas
educacionais brasileiras**

Alisson Castro Batista

Pelotas, 2025

Alisson Castro Batista

O Programa Escola em Tempo Integral no contexto atual das políticas educacionais brasileiras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, linha Currículo, Políticas Educacionais, Profissionalização e Trabalho Docente, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

B333p Batista, Alisson Castro

O Programa Escola em Tempo Integral no contexto atual das políticas educacionais brasileiras [recurso eletrônico] / Alisson Castro Batista ; Mauro Augusto Burkert Del pino, orientador. — Pelotas, 2025. 164 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Educação integral. 2. Programa Escola em Tempo Integral. 3. Políticas educacionais. 4. Currículo. I. Del pino, Mauro Augusto Burkert, orient. II. Título.

CDD 371.00981

Elaborada por Fabiano Domingues Malheiro CRB: 10/1955

Dedico ao meu melhor amigo, Pietro Strickler.
Eu te vejo em cada uma das palavras desta dissertação.
Estarás para sempre vivo dentro de mim.

See you space cowboy.

Agradecimentos

À minha mãe, que me ensinou, desde a minha chegada a este mundo, a mais fundamental de todas as pedagogias: o amor.

Aos meus irmãos Carlos, Tati e Adan; por compartilharem comigo as mais intensas experiências desta vida e me ensinarem sobre como transformar tudo em aprendizado, sabedoria, felicidade e alegria.

À minha namorada e companheira de vida Stephane; por me mostrar todos os dias novas maneiras de sentir e viver neste mundo de forma leve, carinhosa, consciente e coerente. Por me possibilitar viver a descoberta do amor romântico profundo, do respeito e do convívio harmônico, dinâmico, alegre e organizado. Eu te amo mais do que sou capaz de descrever.

Ao meu padrasto Elizandro, por ser uma referência de superação dessa insana precarização a que o capitalismo nos submete.

Ao Jiló e à Selda, essa dupla dinâmica, meus sogros queridos! Por me possibilitarem viver diariamente uma intensa, respeitosa e divertida relação dialética de ensino e aprendizado.

A todas as amigas que tive a alegria de construir até aqui. À Sugado Crew, minha primeira casa fora de casa. Ao Arnaldo, ao Rafa, ao Mateus, à Luzia, à Diuli e à Gabriella, que constituem uma rede de suporte e aconchego extremamente eficiente. Juntos, somos um time imbatível, os pedagogos mais legais da cidade! Vocês fazem tudo ter mais sentido, beleza e alegria.

À professora Lisarb, que me alfabetizou e a todas as professoras e professores da Faculdade de Educação, que me formaram este Pedagogo crítico e esperançoso. Em especial à professora Gilceane Porto, que além de minha tutora no PET, se tornou

uma amiga que não apenas me mostrou o caminho para a pós-graduação, como me ajudou a trilhá-lo com sabedoria e tranquilidade.

A todas as pesquisadoras e pesquisadores do GIPEP, o grupo de pesquisa que me acolheu e tornou minha experiência acadêmica muito mais significativa e prazerosa.

Ao meu orientador Mauro Del Pino, este sujeito que dispensa apresentações. Um professor e pesquisador reconhecido por seu trabalho científico e acadêmico de excelência; um ator político justo e proativo; um orientador atencioso, acolhedor e dedicado; e, após estes 3 anos trabalhando cotidianamente juntos e compartilhando diversas experiências de aprendizado, luta e diversão, posso afirmar que trata-se de um amigo leal, que segura a mão daqueles que estão ao seu redor, mesmo nas mais difíceis situações. Nada disso teria sido possível sem a sua parceria, Mauro me ensinou muito mais do que a teoria!

Ao Governo Federal do Brasil, em nome da CAPES, pela bolsa de estudos que me foi oferecida durante a construção desta dissertação.

Resumo

BATISTA, Alisson Castro. **O Programa Escola em Tempo Integral no contexto atual das políticas educacionais brasileiras**. 2025. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

Esta dissertação investiga o Programa Escola em Tempo Integral (PETI) e tem como objetivo geral compreender como este programa se insere no contexto atual das políticas educacionais brasileiras. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se no materialismo histórico e dialético como referencial teórico-metodológico central, a partir do qual se desdobram a abordagem do ciclo de políticas e a análise de conteúdo como ferramentas de investigação. A análise do contexto de influências demonstrou que o programa surge em um campo de disputas por hegemonia, marcado pela atuação de grupos financeiros que promovem um projeto de educação parcial e gerencialista, em oposição a uma concepção de educação integral pautada na omnilateralidade. No contexto da produção de textos, a análise das legislações e documentos orientadores revelou que o PETI se constitui a partir de uma contradição fundamental: embora utilize um discurso progressista, opera por meio de uma racionalidade neoliberal, manifestada em elementos como no controle vertical e centralizado, na avaliação por desempenho e em uma lógica de financiamento que promove a precarização do trabalho. No contexto da prática, a partir de entrevistas com um gestor escolar, os resultados evidenciaram que a política é ativamente recontextualizada e contestada. O gestor, partindo de um projeto pedagógico autônomo e pré-existente, resiste às diretrizes do PETI ao pautar o currículo nas necessidades da comunidade, mas é confrontado pelas contradições materiais da política, como a burocracia e a lógica incoerente de financiamento, que levam à intensificação do seu trabalho. Conclui-se que o PETI se insere no contexto atual das políticas educacionais brasileiras como a expressão de uma racionalidade neoliberal que, sob aparência progressista, legitima um projeto de educação parcial.

Palavras-chave: educação integral; Programa Escola em Tempo Integral; políticas educacionais; currículo.

Abstract

BATISTA, Alisson Castro. **The Programa Escola em Tempo Integral in the current context of Brazilian educational policies.** 2025. 164f. Dissertation (Master's in Education) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

This dissertation investigates the Full-Time School Program (Programa Escola em Tempo Integral - PETI) and aims to understand how this program fits into the current context of Brazilian educational policies. The research, based on a qualitative approach, is grounded in historical and dialectical materialism as its central theoretical-methodological framework, from which the policy cycle approach and content analysis unfold as investigative tools. The analysis of the context of influence has shown that the program emerges within a field of hegemonic disputes, marked by the influence of financial groups that promote a partial and managerialist educational project, in opposition to a concept of integral education guided by omnilaterality. In the context of text production, the analysis of legislation and guiding documents revealed that PETI is constituted from a fundamental contradiction: although it employs a progressive discourse, it operates through a neoliberal rationality, manifested in elements such as vertical and centralized control, performance-based evaluation, and a funding logic that promotes job precarization. In the context of practice, based on interviews with a school principal, the results showed that the policy is actively recontextualized and contested. The principal, drawing from a pre-existing and autonomous pedagogical project, resists PETI's guidelines by basing the curriculum on community needs, but is confronted by the material contradictions of the policy, such as bureaucracy and the incoherent funding logic, which lead to the intensification of their work. It is concluded that PETI is inserted into the current context of Brazilian educational policies as the expression of a neoliberal rationality that, under a progressive appearance, legitimizes a partial education project.

Keywords: integral education; Programa Escola em Tempo Integral; educational policies; curriculum.

Lista de Figuras

Figura 1 - “Reestruturação Educacional como construção social contraditória”78

Figura 2 - Página “quem somos” do site oficial do CREI.....92

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Resultados da busca inicial.....	39
Tabela 2 - Primeiro refinamento: descritores no título.....	40
Tabela 3 - Segundo refinamento exclusivo para a base Periódicos CAPES.....	42
Tabela 4 - Terceiro refinamento.....	43

Lista de Siglas

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BB	Banco do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACS	Conselhos de Acompanhamento e Controle Social
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena
CONAPETI	Comitê Nacional do Programa Escola em Tempo Integral
CONEEQ	Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREI	Centro de Referências em Educação Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FONCEDE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GERM	Movimento Global de Reforma da Educação (tradução)
GIPEP	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública
GRU	Guia de Recolhimento da União
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública

OEE-UFAL	Observatório da Equidade Educacional da UFAL
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PET	Programa de Educação Tutorial
PETI	Programa Escola em Tempo Integral
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político e Pedagógico
RENAPETI	Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TPL	Transtorno de Personalidade Limítrofe
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Sumário

1 Introdução.....	14
2 Metodologia.....	19
2.1 Pesquisa qualitativa.....	20
2.2 Materialismo histórico e dialético.....	23
2.3 Análise de conteúdo.....	28
2.4 Ciclo de políticas.....	31
3 O contexto atual das pesquisas sobre Educação Integral no Brasil.....	38
3.1 Resultados da busca inicial.....	38
3.2 Refinamento da busca.....	40
3.3 Análise das categorias identificadas.....	44
3.4 Síntese das contribuições do capítulo.....	63
4 Sobre as influências: o contexto atual das políticas educacionais brasileiras..	65
4.1 O neoliberalismo e uma nova racionalidade na educação.....	66
4.2 Uma breve história do tempo.....	80
4.3 Educação integral.....	84
4.4 Currículo.....	97
5 Dos textos à prática.....	103
5.1 Os textos produzidos.....	105
5.1.1 Lei nº 14.640/2023.....	105
5.1.2 Portaria nº 1.495/2023.....	108
5.1.3 Resoluções nº 18, 25 e 26.....	111
5.1.4 Portarias nº 2.036/2023 e 64/2023.....	114
5.1.5 Portaria nº 748/2024.....	116
5.1.6 Portaria nº 777/2024.....	119
5.1.7 Portaria nº 48/2024.....	121
5.1.8 Portaria nº 1.168/2024.....	122
5.1.9 Documentos Orientadores.....	124
5.2 O PETI na escola.....	138
6 Considerações Finais.....	147
Referências.....	152

1 Introdução

A Educação Integral é um dos elementos que contribuem para a elevação da qualidade da educação do povo brasileiro, sendo fundamental para a construção de uma cidadania crítica e transformadora. No entanto, o desenvolvimento de políticas neste sentido tem sido marcado por desafios e contradições, refletindo as tensões presentes no campo educacional e os diferentes projetos de educação em disputa. Dentre os quais, está aquele que representa uma abordagem que busca expandir os tempos e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para além dos currículos tradicionais (Moll, 2023). Contribuindo para as discussões sobre políticas de Educação Integral que têm sido historicamente oportunizadas no Brasil, esta pesquisa busca analisar o Programa Escola em Tempo Integral (PETI) do Governo Federal, no contexto da política educacional brasileira.

Em 2007, o Governo Federal brasileiro lançou o Programa Mais Educação, que buscava ampliar a jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias, com atividades complementares que incluíam esportes, cultura, lazer, entre outras. O programa foi desenvolvido em escolas públicas de todo o país, e teve como objetivo melhorar a qualidade da educação e reduzir as desigualdades sociais (Brasil, 2007). Já em 2016, o Governo Federal lançou o Novo Mais Educação, que ampliava o programa anterior, com o objetivo de oferecer atividades em tempo integral para estudantes dos ensinos fundamental e médio, em escolas públicas que estivessem localizadas, principalmente, em áreas de maior vulnerabilidade social (Brasil, 2016). Estes programas, apesar de terem sido essenciais para a construção de uma cultura de Educação Integral no Brasil, foram alvo de diversas críticas e problematizações.

Com o aumento da carga horária escolar, situações como a precarização das condições de estudo e trabalho acabaram ficando muito mais evidentes, pois com a ampliação do tempo de permanência dos/as estudantes na escola - e também fora dela, através de políticas intersetoriais que possibilitam processos educativos nos diferentes espaços da sociedade -, ocorre a ampliação das demandas por infraestrutura, formação adequada, profissionais e materiais. Em muitos casos, infelizmente, estas necessidades não foram sanadas e os problemas, que já eram

significativos, acabaram sendo intensificados (Reis, 2014; Ferreira, 2015; Soares, 2020; Dos Santos, 2022).

Essa intensificação da precarização do ensino público acaba por favorecer elementos da narrativa neoliberal, como a ideia de ineficiência do Estado e a necessidade de soluções de mercado, abrindo espaço para a atuação de grupos de interesses privados e privatistas. Neste contexto, a partir da influência de fenômenos como o Gerencialismo (BALL, 2005), a Nova Gestão Pública (NGP) surge como alternativa da elite financeira, transferindo responsabilidades do Estado para o setor privado de forma gradual e, por muitas vezes, imperceptível (Shiroma e Campos, 2006).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, sancionado pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), estabelece metas e estratégias para a política educacional brasileira. Uma das metas previstas no PNE é a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica, até o final da vigência do plano (Brasil, 2014), que é o ano de 2025. O PETI, lançado em 2023 pelo Governo Federal, se insere neste cenário como uma política que visa ampliar a jornada escolar e oferecer atividades diversificadas aos estudantes (Brasil, 2023a). Nesse sentido, o estudo dessa política requer uma análise crítica aprofundada de seus fundamentos, objetivos e estratégias, bem como de suas relações de influência com o contexto político e econômico em que se insere.

Diante disso, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: como o Programa Escola em Tempo Integral se insere no contexto atual das políticas educacionais brasileiras? Para responder a essa questão, a pesquisa se fundamenta na abordagem do ciclo de políticas, que permite analisar as diferentes fases e contextos de uma política pública, desde sua formulação até seu desenvolvimento e avaliação (Mainardes, 2006). A partir dessa abordagem, investiguei como o PETI foi desenvolvido nos contextos de influência e de produção de texto, quais foram os principais atores envolvidos nesse processo e como a política se materializou em documentos, legislações, diretrizes e comunicações oficiais do Governo Federal.

A relevância deste estudo reside em diferentes aspectos. A partir da abordagem do materialismo histórico e dialético, que busca compreender os fenômenos sociais em sua relação com a estrutura econômica de produção e com as disputas de classe, torna-se fundamental analisar como as políticas educacionais se relacionam com o contexto socioeconômico e político mais amplo em que estamos inseridos. Além disso, a disparidade entre a grande quantidade de produções acadêmicas sobre educação integral e em tempo integral e a quase inexistência de estudos sobre o PETI de 2023, evidencia a necessidade de pesquisas que acompanhem e analisem o desenvolvimento dessa política nos diferentes contextos em que ela ocorre. Tal análise se faz necessária, mesmo com o breve tempo de existência do programa, pois, como destaca Mainardes (2006, p. 52), "a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção".

Os dados desses contextos foram coletados através de levantamento, transcrição e análise de seminários, conferências e outras fontes de divulgação e propagação de discussões sobre o programa, além de documentos oficiais, diretrizes, legislações e orientações. Os materiais analisados estão detalhados no próximo capítulo desta dissertação, referente à descrição da trajetória metodológica percorrida em sua construção.

Além dos objetivos apresentados neste estudo, ele também poderá contribuir para futuras análises que se dediquem a aprofundar a pesquisa dos diferentes contextos da prática em que esta política ocorre e ocorrerá. Para isso, poderá ser utilizada a abordagem metodológica da Teoria da Atuação (theory of policy enactment), desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016), que trata de um desdobramento da metodologia do ciclo de políticas e que objetiva uma compreensão mais aprofundada e sofisticada do contexto da prática, pois conforme Pavezzi (2018), a dimensão prática é onde os sujeitos atuam de maneira mais direta e decisiva no desenvolvimento material da política e, portanto, esta precisa de um rigor metodológico muito mais complexo e específico.

A partir dessa análise, pretendo aprofundar a compreensão sobre as relações entre o PETI e o contexto atual de avanço do neoliberalismo, evidenciando as

possíveis contradições e desafios no desenvolvimento de uma política de educação integral em um cenário econômico marcado pelas lógicas de mercado e pela racionalidade gerencial privada (BALL, 2005). Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como o Programa Escola em Tempo Integral se insere no contexto atual das políticas educacionais brasileiras. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) verificar as principais concepções de políticas de educação integral e em tempo integral desenvolvidas na história recente da educação brasileira; b) descrever o contexto atual das políticas educacionais brasileiras; c) analisar as legislações e os documentos orientadores produzidos pelo governo em torno do desenvolvimento do PETI; d) compreender como o PETI se insere e exerce influência na gestão de uma escola que desenvolve a modalidade de tempo integral.

Este projeto está estruturado em seis capítulos. No primeiro capítulo, apresento esta introdução sobre o tema de pesquisa, os objetivos, as justificativas e alguns aspectos teóricos e metodológicos. Além disso, desenvolvo neste capítulo uma breve descrição da estrutura da dissertação, detalhando os objetivos de cada capítulo.

No capítulo dois, descrevo e justifico as escolhas metodológicas da pesquisa, que é qualitativa, fundamentada no materialismo histórico e dialético, no ciclo de políticas e utiliza a Análise de Conteúdo como principal ferramenta de análise dos dados. Detalho os procedimentos de seleção e análise dos documentos oficiais, diretrizes, legislações e das entrevistas realizadas com a direção da escola selecionada.

No Capítulo três, intitulado “O contexto atual das pesquisas sobre Educação Integral no Brasil”, apresento um levantamento de produções acadêmicas sobre educação integral e políticas desenvolvidas neste campo. O objetivo central deste capítulo é verificar as principais concepções de políticas de Educação Integral desenvolvidas na história da educação recente brasileira. Para isso, a partir de uma pesquisa nas principais bases acadêmicas, me dedico a mapear as pesquisas e debates sobre o tema, identificar os assuntos e referenciais mais debatidos dentre os textos selecionados e agregar elementos ao referencial teórico utilizado para a análise do programa.

No quarto Capítulo, intitulado “Sobre as influências: o contexto atual das políticas educacionais brasileiras”, objetivo avançar na investigação acerca das influências nacionais e internacionais do PETI, analisando como diferentes grupos de interesse influenciam as ações em torno do programa. No capítulo cinco, que recebe o título “Dos textos à prática”, analiso as legislações e os documentos orientadores produzidos pelo governo em torno do desenvolvimento do PETI e busco compreender como este programa influencia a gestão de uma escola de tempo integral do município de Pelotas. Esta compreensão ocorre através da análise de entrevistas realizadas nos três últimos anos com a direção da escola.

Por fim, no sexto capítulo, referente às conclusões finais, recupero os objetivos da pesquisa e demonstro como eles foram alcançados através da metodologia estabelecida, bem como os resultados encontrados a partir deste processo. A seguir, apresento as escolhas metodológicas da pesquisa, suas justificativas e procedimentos que serão realizados.

2 Metodologia

Ao me dedicar a compreensão de como o PETI se insere no contexto atual das políticas educacionais brasileiras, considerei a pesquisa qualitativa como sendo a abordagem mais coerente para atingir este objetivo. Para isso, defini os seguintes objetivos específicos: a) verificar as principais concepções de políticas de educação integral e em tempo integral desenvolvidas na história recente da educação brasileira; b) descrever o contexto atual das políticas educacionais brasileiras; c) analisar as legislações e os documentos orientadores produzidos pelo governo em torno do desenvolvimento do PETI; d) compreender como o PETI se insere e exerce influência na gestão de uma escola que desenvolva a modalidade de tempo integral.

A fim de cumprir o primeiro destes objetivos específicos, realizei uma pesquisa de Estado do conhecimento (Ferreira, 2002; Morosini e Fernandes, 2014) em que encontrei, inicialmente, mais de 17 mil textos acadêmicos sobre a temática, nas bases buscadas. Este levantamento resultou na redação do terceiro capítulo desta dissertação, intitulado “O contexto atual das pesquisas sobre Educação Integral no Brasil”, onde detalho, além dos resultados da busca, a trajetória metodológica desenvolvida.

Para atingir os demais objetivos específicos, a pesquisa se desdobrou nos capítulos seguintes, cada um focado em um aspecto particular da investigação. Desta maneira, o capítulo quatro, intitulado “Sobre as influências: o contexto atual das políticas educacionais brasileiras”, busca apresentar uma análise de totalidade sobre o contexto político em que o programa se insere, o que envolve uma investigação sobre as influências nacionais e internacionais que atuam em torno dele e das políticas educacionais brasileiras, de maneira geral. Em seguida, o capítulo cinco, intitulado “Dos textos à prática”, analiso as legislações e os documentos orientadores produzidos pelo governo em torno do desenvolvimento do PETI e busco compreender como este programa influencia a gestão de uma escola de tempo integral do município de Pelotas. Esta compreensão ocorre através da análise de entrevistas realizadas nos três últimos anos com a direção da escola.

A análise do material referente a estes três últimos objetivos específicos foi

realizada, principalmente, através da metodologia da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2005). Além disso, cada um destes três últimos capítulos corresponde a um dos diferentes contextos do ciclo de políticas (Ball, Bowe e Gold, 1992).

A abordagem do ciclo de políticas, como destaca Mainardes (2021), surge no contexto da década de 1990, em resposta à necessidade de analisar as reformas educacionais desenvolvidas na Inglaterra, sob o governo neoliberal de Margaret Thatcher. Essa abordagem, desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores, busca compreender as complexas relações entre o contexto político, os discursos e as práticas que moldam as políticas educacionais. A partir da análise de três contextos distintos — o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática —, o ciclo de políticas oferece uma abordagem crítica para a compreensão da trajetória das políticas, desde sua formulação até seu desenvolvimento na prática.

A utilização desta abordagem metodológica nesta pesquisa, se justifica não apenas por sua capacidade de analisar as diferentes fases e contextos de uma política pública, mas também por sua origem especificamente na análise de uma política educacional, realizada através da fundamentação do materialismo histórico e dialético, que serviu como base do desenvolvimento não apenas da abordagem do ciclo de políticas em si, como também desta pesquisa. Neste sentido, este referencial metodológico complementa o do materialismo histórico e dialético, instrumentalizando seus fundamentos para a análise de uma política educacional específica.

Neste capítulo apresento as abordagens metodológicas que foram utilizadas no decorrer da pesquisa, detalhando suas principais características e suas contribuições para a construção desta dissertação. Este texto está dividido nas seguintes seções: pesquisa qualitativa; materialismo histórico e dialético; análise de conteúdo; e ciclo de políticas.

2.1 Pesquisa qualitativa

Diferentemente das abordagens quantitativas, que buscam medir e quantificar fenômenos, a pesquisa qualitativa se concentra na descrição, interpretação e compreensão dos significados atribuídos aos fenômenos investigados. Silveira e

Córdova (2009, p. 32) apontam que a pesquisa qualitativa aborda “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” e que pode ser caracterizada através dos seguintes elementos:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (*Idem*).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa também se caracteriza por utilizar o ambiente natural como fonte direta de dados, ou seja, a pesquisa é realizada no contexto em que os fenômenos ocorrem. Deve ter o investigador como instrumento principal de coleta e análise de dados, o que implica um papel ativo do pesquisador na organização e interpretação das informações. A pesquisa se ocupa com a coleta de dados descritivos, como notas de campo, entrevistas, documentos, legislações e/ou transcrições de eventos e materiais audiovisuais, que permitem uma compreensão detalhada das experiências e perspectivas dos contextos investigados. Além disso, dá ênfase ao processo, buscando compreender como os fenômenos ocorrem e os significados que lhes são atribuídos pelos participantes. Também é característica da pesquisa realizar uma análise indutiva dos dados, em que categorias e padrões além daqueles já definidos previamente, podem surgir das informações coletadas e analisadas.

Silveira e Córdova (2009) ressaltam, também, os desafios inerentes à pesquisa qualitativa que, apesar de seu potencial para aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais, apresenta peculiaridades que podem comprometer a validade e a confiabilidade dos resultados. A subjetividade do pesquisador, embora fundamental para a construção de conhecimentos desta natureza, pode se tornar um problema quando não há mecanismos de controle e autocrítica. A imersão no campo e o contato próximo com os sujeitos de pesquisa, embora proporcionem uma visão privilegiada da realidade, podem levar a um viés de confirmação e à perda da objetividade.

Entretanto, o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (Silveira e Córdova, 2009, p. 32).

A partir dos referenciais citados, a escolha por esta abordagem metodológica se mostra fundamental para o alcance dos objetivos desta dissertação, em especial no que se refere à compreensão das concepções teóricas e influências, tanto nacionais quanto internacionais, do PETI, bem como à identificação das estratégias de desenvolvimento do programa e à análise dos fundamentos das orientações produzidas pelo governo. A complexidade deste tipo de política exige uma abordagem que vá além da mera quantificação de informações, devido a natureza dos dados analisados e a necessidade de analisar seus significados e implicações em diferentes contextos.

A análise de conteúdo, como metodologia de pesquisa qualitativa, revela-se fundamental para interpretar os dados coletados, permitindo identificar as concepções de educação integral presentes nos documentos e materiais de comunicação, os objetivos e estratégias do programa e suas relações com o contexto das políticas educacionais brasileiras. Nesse sentido, Bardin (1977) destaca a importância da análise de conteúdo como uma abordagem que surge no contexto de desenvolvimento das metodologias qualitativas de pesquisa e que não se limita à descrição de frequências, mas busca inferências e relações entre os elementos do conteúdo, permitindo uma interpretação mais profunda dos dados.

No plano metodológico, a querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa absorve certas cabeças. Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (Bardin, 1977, p. 21 e 22).

Bardin (1977) destaca a importância da combinação entre a compreensão clínica e a contribuição da estatística na análise de conteúdo. A autora defende que a análise de conteúdo deve ir além da descrição, buscando inferências sobre as causas e os efeitos das características das comunicações. Essa abordagem permite uma análise mais completa e aprofundada dos dados, revelando fenômenos e relações que não seriam possíveis apenas com a quantificação.

Diante do exposto, a pesquisa qualitativa, combinada com a análise de conteúdo — que será abordada na seção 2.3 —, é entendida como a abordagem metodológica adequada para este estudo, pois permitiu analisar o PETI em seus diferentes contextos e significados de forma sistemática e objetiva. Contudo, para que a investigação alcançasse uma compreensão crítica das estruturas históricas, sociais e econômicas que determinam a política educacional e as disputas de interesse que a atravessam, foi fundamental um referencial teórico-metodológico mais robusto.

Nesse sentido, o materialismo histórico e dialético foi adotado nesta dissertação como a base filosófica e referencial teórico-metodológico que orienta a análise crítica do PETI. A adoção desta fundamentação visou possibilitar a compreensão das relações de poder, das contradições e da historicidade que são inerentes à formulação e ao desenvolvimento das políticas educacionais no contexto da sociedade capitalista, conforme será detalhado na seção a seguir.

2.2 Materialismo histórico e dialético

O materialismo histórico e dialético, como base filosófica do marxismo, oferece uma interpretação abrangente e científica da realidade. Ao contrário das filosofias idealistas que o precederam, essa concepção se fundamenta na matéria como princípio primordial da realidade e na dialética como método de análise de uma realidade que se encontra em constante transformação (Mascaro, 2023). Desta maneira, o materialismo histórico e dialético rompe com a tradição metafísica e idealista ao afirmar a primazia da matéria sobre a consciência.

Mascaro (2023) aponta que, para compreendermos o materialismo, precisamos

entender de que se trata a matéria. O autor descreve que a matéria é entendida como a substância fundamental de tudo o que existe, incluindo a natureza, a sociedade e o pensamento. A consciência, por sua vez, é vista como um produto da matéria altamente organizada, um reflexo da realidade material no cérebro humano. Essa concepção materialista do mundo tem profundas implicações para a compreensão da sociedade. O materialismo histórico, como ramo do materialismo dialético aplicado à análise da sociedade, enfatiza que as relações materiais de produção, ou seja, a forma como os seres humanos organizam a produção da vida material, é a base sobre a qual se erguem as instituições sociais e a cultura.

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 1988, p. 25).

Já a dialética, como método de análise, complementa a concepção materialista ao enfatizar a natureza dinâmica e contraditória da realidade. A dialética concebe o mundo não como um conjunto de coisas estáticas, mas como um processo em constante movimento e transformação (Franco, 2012). As contradições internas aos fenômenos são vistas como o motor do desenvolvimento da história, impulsionando a realidade para novas formas de existência. No materialismo dialético, a dialética não é apenas um método de análise, mas também uma ontologia, uma concepção da própria natureza da realidade (Mascaro, 2023).

O materialismo histórico e dialético, como abordagem teórico-metodológica de pesquisa, oferece categorias de análise que contribuem para a compreensão de políticas como o PETI em sua relação com o contexto social, político e econômico. De acordo com Pires (1997), essas categorias permitem investigar as contradições, os conflitos e as relações de poder que permeiam a formulação e o desenvolvimentos de políticas educacionais, revelando seus fundamentos e implicações para a sociedade. Dentre as categorias de análise do materialismo histórico e dialético, esta pesquisa

utilizará a totalidade, a contradição, a historicidade e a mediação.

A historicidade permite que a pesquisa ultrapasse uma análise meramente descritiva do PETI, situando-o em um contexto temporal que revela as continuidades, rupturas e transformações científicas e sociais que moldaram sua concepção e desenvolvimento. Ao historicizar o programa, a pesquisa pode identificar não apenas fenômenos globais e estruturais, como também elementos mais específicos, tais como, as demandas e os desafios locais que motivaram sua criação, as influências de políticas e experiências anteriores, como os programas Mais Educação e o Novo Mais Educação, entre outros.

Richter (2010) destaca a crítica ao "mau historicismo", que, segundo o autor, impede a passagem da opinião à ciência. O autor argumenta que a capacidade humana de transcender uma situação específica, necessária para alcançar o conhecimento científico, não implica em se desvincular da história. Pelo contrário, essa capacidade é justamente o que define o ser humano como um ser histórico e capaz de ação, pois possui um caráter "ontocriador" por meio da práxis. A partir dessa perspectiva, a historicidade pode ser compreendida como a própria condição de possibilidade da ação humana e da construção da ciência.

Outra questão trabalhada, em especial, é a historicidade e o mau historicismo. Ponto fundamental para o debate sobre a possibilidade de passar da opinião à ciência, da doxa à episteme, pois para o autor a capacidade de transcender a situação (o que é necessário para essa passagem à ciência) não significa sair da história, mas é a especificidade do homem como ser capaz de ação e de história, já que tem um caráter ontocriador (como práxis); possui a capacidade de transcender os preconceitos e as circunstâncias para se elevar à verdade e à universalidade (Richter, 2010, p. 244).

A categoria de totalidade permite analisar o PETI como parte de um contexto social mais amplo, interconectado com outras políticas e dimensões da sociedade. Essa perspectiva possibilita identificar as relações entre a política educacional e o contexto socioeconômico, político e cultural em que ela se insere, evidenciando suas influências e determinações mútuas (Franco, 2012). Assim, busco compreender como as demandas sociais, as pressões políticas e as condições econômicas influenciaram a concepção e o desenvolvimento do programa, e como este, por sua vez, pode impactar diferentes esferas da sociedade. A compreensão da totalidade é fundamental para

desvelar as relações entre os diferentes aspectos da sociedade e como eles se manifestam no fenômeno educativo (*Idem*), permitindo uma análise mais profunda e abrangente do PETI.

Entretanto, Richter (2010) destaca a importância de apreender a totalidade em seu caráter dialético, reconhecendo a interdependência entre elementos contraditórios e a dinâmica entre essência e aparência, lei e casualidade, todo e parte. Essa categoria dialética da totalidade evidencia que a compreensão do PETI não pode se restringir à análise isolada de seus componentes ou de sua estrutura geral, mas deve abranger a análise das contradições inerentes ao programa e suas relações com o contexto social mais amplo. Ou seja, a totalidade não é uma simples soma das partes, mas uma teia complexa de relações e contradições que se movimentam e se transformam dialeticamente.

[...] no exame da totalidade, não podemos nos limitar à análise do todo e das partes, mas garantir seu caráter dialético, assumindo a unidade das contradições e a dialética de fenômeno e da essência, da lei e da casualidade, do todo e da parte, da essência e dos aspectos fenomênicos (são, justamente, os elementos contrários que formam uma totalidade) (*Idem*, p. 239).

A categoria de contradição permite analisar as tensões e conflitos presentes nas políticas, revelando as forças que impulsionam suas concepções, transformações e desenvolvimento. A contradição, nesse sentido, não se refere a um simples conflito ou oposição, mas à coexistência de forças opostas e interdependentes dentro de um mesmo fenômeno (Mascaro, 2023). Essa dinâmica de oposição e unidade é o que impulsiona a transformação e o desenvolvimento da realidade (Pires, 1997), evidenciando as tensões e os conflitos que moldam as sociedades e suas instituições.

No contexto desta pesquisa, a categoria de contradição permite aprofundar a análise das tensões e desafios presentes no desenvolvimento da política analisada. A contradição entre o discurso da Educação Integral (que visa à formação crítica e transformadora dos indivíduos, através da promoção de igualdade de oportunidades) e as concepções e práticas neoliberais (que enfatizam a eficiência produtivista, a competitividade meritocrática e a redução do papel do Estado) é um dos pontos centrais desta investigação.

Por fim, a categoria da mediação refere-se à capacidade de transformar e conectar ideias e conceitos. É parte do processo dialético onde o conhecimento e a atividade humana estão em constante interação. Trata-se de uma questão crucial descobrir as relações entre os processos que ocorrem nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva, que é a sociedade burguesa. Como nos mostra Netto (2011, p. 57), “Tais relações nunca são diretas; elas são *mediadas* não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade”.

A estrutura da realidade se constitui por meio de um sistema de mediações, no qual se efetiva o movimento dialético. Ao reconstruir a dinâmica da totalidade concreta do PETI, a categoria da mediação garante a síntese das múltiplas determinações, ou seja, a transição do abstrato ao concreto. Mais precisamente, ela possibilita a compreensão da processualidade que os fatos empíricos não revelam de forma imediata, já que toda objetivação é necessariamente resultado das mediações humanas.

As categorias de totalidade, historicidade, contradição e mediação, fundamentais ao materialismo histórico e dialético, fornecem, portanto, a base epistemológica para uma análise crítica do PETI. Elas permitem que esta investigação ultrapasse a descrição da política e avance na compreensão de suas determinações históricas, sociais, econômicas e das disputas de poder que a constituem. Este referencial orienta a investigação para as relações entre o programa e o contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras, bem como para as tensões inerentes à sua formulação e potencial desenvolvimento, como a já mencionada contradição entre um discurso de educação integral e as práticas neoliberais.

Para operacionalizar a análise dos dados coletados à luz deste arcabouço teórico-metodológico, esta pesquisa adota, conforme mencionado anteriormente, a análise de conteúdo. A seção a seguir detalha os fundamentos e as ferramentas práticas desta metodologia e como ela será aplicada para compreender os conteúdos manifestos e latentes que sejam relevantes para os objetivos deste estudo.

2.3 Análise de conteúdo

Maria Laura Franco (2005) define a análise de conteúdo como um procedimento de pesquisa que se insere no campo da teoria da comunicação, tendo a mensagem como ponto de partida. A análise de conteúdo, segundo a autora, busca ir além da mera descrição do conteúdo manifesto (o que está explicitamente presente na mensagem), buscando interpretar o significado e o sentido das mensagens, tanto explícitos quanto latentes (conteúdo oculto).

A análise de conteúdo manifesto, expressa em unidades de registro¹, concentra-se nos elementos explicitamente presentes na mensagem, como palavras, frases e recursos audiovisuais. Já a análise de conteúdo latente, expressa em unidades de contexto², busca interpretar os significados implícitos, as entrelinhas e os aspectos subjacentes da mensagem. Franco (2005) argumenta que a análise de conteúdo latente é fundamental para aprofundar a compreensão das mensagens e seus significados, especialmente em pesquisas sociais, defendendo a importância de combinar ambas as análises para obter uma compreensão mais completa e contextualizada das mensagens.

Bardin (1977, p. 42), uma das referências sobre análise de conteúdo mais citadas em pesquisas que utilizam esta metodologia, define a abordagem como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A partir desta abordagem, a linguagem é considerada uma construção histórica e social. Neste sentido, as mensagens carregam componentes cognitivos, afetivos, valorativos e ideológicos, influenciados pelo contexto em que são produzidas. A análise

¹ São as menores partes do conteúdo a serem analisadas, como palavras, temas, personagens ou itens. A escolha da unidade de registro depende dos objetivos da pesquisa e do tipo de material analisado (FRANCO, 2005).

² Referem-se ao contexto em que as unidades de registro aparecem, fornecendo o "pano de fundo" para a interpretação dos dados. Podem ser frases, parágrafos, informações sobre os participantes da pesquisa ou o contexto social e histórico em que as mensagens foram produzidas (*Ibidem*).

de conteúdo, portanto, não se limita a descrever o conteúdo superficial das mensagens, mas busca interpretar os sentidos e significados atribuídos pelos emissores e receptores, considerando, sempre, o contexto em que foram produzidas.

A leitura efectuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura «à letra», mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc (Bardin, 1977, p.41).

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo percorre diferentes etapas. Primeiramente, na fase de pré-análise, o pesquisador estabelece contato com os documentos a serem analisados e, por meio da leitura flutuante, seleciona o material relevante e formula hipóteses e objetivos de pesquisa. Em seguida, na fase de exploração do material, o pesquisador aplica as técnicas de análise de conteúdo, como a codificação e a categorização, para identificar os temas e padrões presentes nas mensagens. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, os dados brutos são organizados e podem ser submetidos a operações analíticas e estatísticas, visando a inferência de conhecimentos e a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico.

No caso desta pesquisa, foi definido inicialmente o objetivo da análise, que consiste em compreender como o PETI se insere no contexto das políticas educacionais brasileiras. Em seguida, foi selecionado o conteúdo a ser analisado, composto pelos seguintes materiais: 1) todas as legislações sobre o PETI, publicadas na página do programa no site do Ministério da Educação³. Dentre os quais a Lei nº 14.640/2023, as Resoluções nº 18, 25 e 26 e as Portarias nº 2.036/2023, nº 64/2023, nº 1.495/2023, nº 748/2024, nº 48/2024 e nº 777/2024; 2) Documentos sobre o PETI publicados na página do programa no site do Ministério da Educação⁴. Dentre os quais, os boletins de monitoramento e balanços, a “Cartilha Escola em Tempo Integral”, o “Guia para a Elaboração da Política de Educação em Tempo Integral”, as notas técnicas, o “Manual de Execução Financeira”, o “Material orientador - Atuação dos

³ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/legislacao-normativos>

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos/documentos>

Conselhos de Educação no Programa”, o “Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026” e a “1ª Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral - Análise Diagnóstica: um olhar sobre a equidade na distribuição das matrículas de tempo integral”; 3) três entrevistas semiestruturadas realizadas com a direção de uma escola de tempo integral da rede municipal de Pelotas. As entrevistas foram conduzidas em momentos distintos e consecutivos – primeiro semestre de 2023, segundo semestre de 2024 e primeiro semestre de 2025 – visando apreender uma compreensão histórica das concepções, interpretações e relatos da gestão acerca do desenvolvimento de políticas de educação em tempo integral e, mais especificamente, sobre o PETI.

Após a pré-análise, o material foi organizado e sistematizado para a etapa de codificação, em que foram definidas as unidades de análise, que consistem nas unidades de registro e nas unidades de contexto. As categorias de análise foram definidas tanto a priori, a partir dos objetivos específicos da pesquisa e do referencial teórico, quanto a posteriori, como resultado da análise dos dados. A codificação envolveu a classificação dos temas em categorias, a análise qualitativa e, quando necessário, a quantificação das ocorrências, para identificar padrões, influências e relações. Por fim, os resultados foram analisados e interpretados à luz do referencial teórico, buscando fazer inferências no sentido de atingir os objetivos específicos, responder à questão de pesquisa e contribuir para o debate sobre a educação integral no contexto político e educacional brasileiro.

A escolha pela análise destes materiais em específico ocorre a partir da abordagem teórica metodológica do ciclo de políticas que, conforme aponta Mainardes (2006) propõe que a política seja analisada em três contextos distintos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Citando os criadores da abordagem Stephen Ball e Richard Bowe (1992), Mainardes (2006, p. 50) aponta que estes diferentes contextos, apesar de estarem interrelacionados, “não possuem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”. Segundo o autor, “cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (*Idem*). A seguir, detalho brevemente cada um destes contextos.

2.4 Ciclo de políticas

No livro *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*, publicado no ano de 1992, os autores Richard Bowe, Stephen J. Ball e Anne Gold analisam os impactos da Lei de Reforma da Educação de 1988, em escolas secundárias na Inglaterra e País de Gales, focando em como as mudanças nas políticas afetaram a organização, a estrutura e as práticas no interior das escolas. A pesquisa, que abrangeu quatro instituições, se aprofundou em como o currículo nacional e a gestão local das escolas reconfiguraram o cenário educacional. Os autores não se propuseram a avaliar as escolas, mas sim a analisar as políticas e seus impactos, buscando compreender seus efeitos práticos no trabalho, ao invés de apenas descrever seu desenvolvimento, desafiando, assim, as premissas das pesquisas tradicionais sobre implementação de políticas (Rosa, 2019).

Por evidenciar as limitações das teorias existentes na época, a experiência de Ball, Bowe e Gold resultou na criação da abordagem metodológica do ciclo de políticas. Os autores perceberam que as abordagens tradicionais, focadas principalmente na fase de formulação das políticas, não conseguiam capturar a complexidade da análise do desenvolvimento da reforma educacional e a interação dinâmica entre políticas, contextos e práticas. Confrontando a realidade das escolas com as teorias de análise de políticas, os autores identificaram a necessidade de uma nova abordagem, que levasse em consideração a influência de diferentes atores, as artimanhas e contradições dos textos políticos e a importância dos contextos práticos na interpretação e desenvolvimento das políticas.

A experiência da pesquisa demonstrou que o desenvolvimento da reforma educacional não se tratava de um processo linear e previsível, mas sim de um fenômeno central, que demandava uma análise profunda das interpretações, adaptações e resistências por parte das escolas. Os pesquisadores observaram que as instituições não eram meros receptores passivos de políticas, mas atores ativos que as moldavam à medida que as desenvolviam na prática. Rosa (2019), ao analisar historicamente as contribuições teórico metodológicas de Stephen Ball, aponta que “no estudo de 1992 já estava clara e suficientemente elaborada a rejeição a uma

concepção linear e de cima para baixo da relação políticas/implementação”.

[...] o estudo de 1992 preocupou-se em documentar e analisar as derrapagens, refrações ou “interpretações de interpretações” envolvidas na mudança dos textos das políticas para as práticas. Tais deslizos foram captados na imagem de Raab (1994, p. 24) de que “o pudim comido está muito longe da receita original”. Assim, o estudo de Ball (1992) teorizou sobre uma abordagem de ciclo de políticas, rejeitando uma concepção de gestão educacional linear e de cima para baixo, de relações políticas/implementação (Linguard, 1996, p. 66).

No contexto da produção de textos, as políticas públicas são formalmente articuladas e representadas em documentos oficiais. Esse processo geralmente envolve a criação de leis, diretrizes curriculares e outros documentos que descrevem as metas, objetivos e métodos para alcançar as mudanças desejadas (Mainardes, 2006).

Ball, Bowe e Gold (1992) enfatizam que esse processo não é neutro ou isento de conflitos. As políticas são frequentemente resultado de negociações, concessões e lutas entre diferentes grupos de interesses, cada um buscando influenciar a representação da política de acordo com suas perspectivas e objetivos. Um exemplo disso pode ser visto na análise do desenvolvimento do currículo nacional realizada pelos autores, onde diferentes grupos de interesses e representantes de variados setores da sociedade, tiveram influência na definição da forma, do conteúdo e das diretrizes curriculares.

Além disso, os textos políticos podem conter ambiguidades, contradições e omissões que abram espaço para diferentes interpretações práticas. As escolas, ao se depararem com esses textos, não os “absorvem” passivamente, mas os interpretam e os recriam, de acordo com seus próprios contextos e necessidades (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Portanto, esta análise do contexto da produção de textos do materialismo histórico e dialético nesta pesquisa, se concentra nos documentos oficiais, diretrizes e legislações que materializam a política. Pretende-se investigar as estratégias de desenvolvimento do programa e os fundamentos das orientações produzidas pelo governo.

O contexto de influência, como componente fundamental do ciclo de políticas,

constitui-se no campo de disputas onde diferentes atores, imbuídos de interesses e perspectivas heterogêneas, convergem e interagem na tentativa de influenciar as políticas. Este contexto é constituído por relações de poder assimétricas, ideologias conflitantes e interesses políticos divergentes, elementos que inevitavelmente condicionam as discussões, as negociações e os processos decisórios que resultam na formulação dos textos políticos e de seu desenvolvimento nos diferentes contextos da prática (Mainardes, 2006).

Novamente, a Lei de Reforma da Educação de 1988, analisada por Ball, Bowe e Gold, ilustra a natureza conflitiva do contexto de influências. Segundo os autores, o governo conservador, ao promover uma agenda neoliberal na educação, exerceu uma influência hegemônica nesse contexto, moldando as discussões e as decisões em torno da reforma educacional. Essa hegemonia, contudo, não eliminou as disputas e as resistências de outros atores, como sindicatos de professores, grupos de familiares e intelectuais orgânicos críticos da proposta neoliberal.

A compreensão do contexto de influência requer, portanto, uma análise que vá além da simples identificação dos atores envolvidos. É imperativo considerar as diferentes vozes e perspectivas que buscam influenciar as políticas, bem como as relações de poder, as ideologias e os interesses que permeiam esse espaço (Mainardes, 2006). Ignorar a complexidade do contexto de influência pode levar a uma compreensão incompleta das políticas educacionais, ocultando as origens das disputas, as contradições e as potencialidades inerentes aos processos de formulação e desenvolvimento das políticas.

Neste sentido, com a análise do contexto de influência do PETI, busco identificar os atores e grupos que influenciaram e influenciam a formulação e o desenvolvimento do programa, suas motivações, interesses e disputas. Busco, ainda, compreender as concepções de educação integral que fundamentam esta política e as possíveis influências de outras experiências nacionais e internacionais nestas concepções.

A partir da análise combinada dos contextos de influências e de produção de textos, esta pesquisa poderá contribuir para a compreensão de como o PETI se insere no cenário das políticas educacionais brasileiras, identificando seus pressupostos, objetivos e estratégias, e revelando as relações de poder e os interesses que

permeiam sua formulação e desenvolvimento.

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política (Mainardes, 2006, p. 52).

Contudo, a análise política não se encerra na compreensão dos textos normativos. Conforme a abordagem do ciclo de políticas, é no contexto da prática que as políticas são efetivamente interpretadas, negociadas e transformadas pelos atores educacionais, no cotidiano das instituições (Ball, Bowe e Gold, 1992). Nesse espaço, os sujeitos não são meros receptores passivos, mas agentes ativos que moldam a política à medida que a desenvolvem.

A análise do contexto da prática, portanto, não se configura como um complemento opcional, mas como uma dimensão analítica central que revela as complexas e, frequentemente, contraditórias dinâmicas do desenvolvimento das políticas. Para compreender elementos significativos deste contexto, esta pesquisa direciona seu foco para a perspectiva da gestão escolar, setor com papel central na mediação e operacionalização das diretrizes políticas no âmbito das instituições de ensino.

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (Mainardes, 2006, p. 50).

Reconhece-se que a inclusão das vozes de outros sujeitos da comunidade escolar, como docentes, funcionários, estudantes e familiares, aprofundaria a compreensão da política em seu contexto da prática. Contudo, considerando as dimensões temporais e os objetivos de aprofundamento analítico e vigilância epistemológica desta pesquisa, somados ao extenso corpus teórico e documental, referente aos contextos de influência e produção de texto do programa, optou-se por

concentrar a coleta de dados empíricos em entrevistas com o diretor da instituição selecionada. Tal delimitação, longe de esgotar as possibilidades de análise do contexto da prática, permite uma investigação detalhada da perspectiva de um ator central no funcionamento da escola, oferecendo subsídios para a compreensão de como o programa é recebido, interpretado e enfrenta os desafios cotidianos da gestão escolar.

Além disso, é relevante salientar que a própria Teoria da Atuação, proposta por Ball, Maguire e Braun (2016) como um aprofundamento analítico para o contexto da prática, ressalta a multiplicidade de elementos que se relacionam para a forma como as políticas são efetivamente desenvolvidas na escola. Essa abordagem destaca a interação entre as chamadas “culturas profissionais”, que trata-se dos valores, crenças, normas, éticas, conhecimentos e práticas compartilhadas ou disputadas pelos profissionais da educação; os “contextos situados”, que constituem-se das circunstâncias históricas, sociais, culturais e geográficas específicas de cada escola; os “contextos materiais”, que envolvem os recursos disponíveis e a infraestrutura das instituições; e as influências do “contexto externo”, constituído pelo ambiente político, econômico e social mais amplo, que exerce pressão e influência sobre as escolas.

Uma investigação que buscasse considerar a densidade e a interconexão desses múltiplos micro contextos da atuação, envolvendo, por consequência, uma gama ainda mais diversificada de atores e fontes de evidência, demandaria um escopo investigativo que extrapola as limitações práticas desta dissertação. No entanto, essa abordagem mais detalhada e abrangente, conforme ressalta Pavezzi (2018), ao apontar para a necessidade de um rigor metodológico ainda mais complexo e específico para a dimensão prática, revela uma promissora possibilidade para pesquisas futuras. Tais estudos poderiam, partindo das análises aqui realizadas, aprofundar a compreensão das dimensões contextuais da atuação pelas quais o PETI é vivenciado, negociado e reconstruído no cotidiano escolar.

O campo empírico selecionado para a investigação do contexto da prática foi uma escola da rede municipal de ensino de Pelotas/RS, que se destaca por apresentar o maior número de estudantes matriculados na modalidade de tempo integral no município. O conjunto de dados para esta frente de análise é constituído por três entrevistas realizadas com o diretor da referida instituição, que ocorreram em

momentos distintos e consecutivos, os quais: no primeiro semestre de 2023, no segundo semestre de 2024 e no primeiro semestre de 2025. Esta disposição temporal da coleta de dados permite uma compreensão histórica das concepções e ressignificações do gestor sobre o desenvolvimento da política de educação em tempo integral que já vinha sendo desenvolvida na escola, anteriormente ao lançamento do PETI, bem como das consequências do programa neste cenário. A opção por entrevistar o diretor fundamenta-se no seu papel estratégico como principal mediador entre as diretrizes políticas das redes governamentais e a comunidade escolar, sendo uma figura central no desenvolvimento prático da política no cotidiano da escola.

As entrevistas foram conduzidas na modalidade semiestruturada, abordagem que combina a objetividade de um roteiro de temas previamente definidos com a flexibilidade necessária para aprofundar questões emergentes durante a conversa, permitindo assim uma coleta de dados ampla e consistente (Bogdan e Biklen, 1994). O roteiro contemplou eixos temáticos voltados para a compreensão da recepção e interpretação do PETI pela gestão escolar, os processos de planejamento e desenvolvimento das suas diretrizes na instituição, os desafios e potencialidades percebidos, as estratégias de mediação e adaptação desenvolvidas localmente, bem como as articulações e tensões entre a política proposta, o projeto pedagógico da escola e as condições concretas de sua execução.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento prévio do participante, e posteriormente transcritas na íntegra, compondo assim o corpus textual a ser analisado. O tratamento e a interpretação desses dados seguirão os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, conforme detalhado na seção 2.2 deste capítulo.

Desta forma, a análise do contexto da prática, centrada na perspectiva do gestor escolar, articula-se com as investigações dos contextos de influência e de produção de texto, permitindo uma compreensão sistemática do PETI. A triangulação das análises desses três contextos constitutivos é fundamental para superar uma visão linear ou meramente prescritiva da política educacional (Mainardes, 2006). Ao investigar como o programa é efetivamente colocado em ação (Ball, Maguire e Braun, 2016), esta pesquisa busca não apenas descrever seu desenvolvimento, mas também revelar as

complexas ações, tensões e reconfigurações que ocorrem quando as diretrizes políticas encontram as realidades escolares. Espera-se, com isso, obter subsídios consistentes para responder à questão central deste estudo e contribuir para uma reflexão crítica sobre os rumos e desafios das políticas de educação em tempo integral no cenário brasileiro.

3 O contexto atual das pesquisas sobre Educação Integral no Brasil

Após a definição do tema desta pesquisa, derivado das minhas experiências e questionamentos como estudante, pedagogo e integrante do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública (GIPEP/UFPel), realizei um movimento inicial de busca nas bases acadêmicas sobre alguns conceitos relacionados. Utilizando a abordagem do Estado do Conhecimento Ferreira, 2002; Morosini e Fernandes, 2014), fiz uma revisão bibliográfica com o objetivo de construir uma compreensão histórica da temática da Educação Integral, a fim de compreender como ela vem sendo abordada no contexto acadêmico recente brasileiro.

O Estado do Conhecimento trata-se de uma abordagem metodológica essencial para a pesquisa acadêmica, pois permite o estudo da produção científica construída historicamente dentro do campo escolhido. De acordo com Ferreira (2002), este exercício não apenas amplia o entendimento teórico e metodológico mas também orienta o desenvolvimento da pesquisa, garantindo que ela seja situada dentro de um contexto acadêmico relevante e coerente com as problemáticas atuais.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p.155) o Estado do Conhecimento trata de “identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” Seguindo a metodologia sugerida pelas autoras, este capítulo está estruturado nas seguintes subseções: resultados da busca inicial; refinamento da busca; análise das categorias identificadas e síntese das contribuições do capítulo.

3.1 Resultados da busca inicial

A investigação foi realizada com uma busca abrangente nas seguintes bases de dados: reuniões nacionais da ANPED — considerando os grupos de trabalho “estado e política educacional”, “trabalho e educação” e “currículo”; bases Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Devido a grande quantidade de trabalhos encontrados em buscas de teste, decidi considerar, para este

capítulo, apenas publicações dos últimos 5 anos (2019 a 2023). Todas em português e, no caso da base Periódicos CAPES, apenas artigos revisados por pares.

Os descritores utilizados nesta fase inicial, buscados com o filtro “todos os resultados”, foram: Educação and Integral, Educação and Tempo Integral, Educação and Integrada, Ensino and Integrado e Política and Tempo Integral. Os resultados quantitativos foram expressivos, refletindo a amplitude do tema no cenário acadêmico. Nas buscas no sistema Periódicos CAPES encontrei 1.028 textos para "Educação and Integral", 201 para "Educação and Tempo Integral", 283 para "Política and Educação Integral", 818 para "Educação and Integrada" e 764 para "Ensino and Integrado". Já nas buscas na plataforma Banco de Teses e Dissertações (BDTD) foram identificados 3.295 textos para "Educação and Integral", 853 para "Educação and Tempo Integral", 1.340 para "Política and Educação Integral", 4.786 para "Educação and Integrada" e 4.614 para "Ensino and Integrado". Já nas buscas realizadas nos anais de reuniões nacionais da ANPED a quantidade de textos encontrados foi bem menos expressiva. Os resultados foram 4 textos para "Educação and Integral", 5 para "Ensino and Integrado" e 1 para cada um dos demais descritores.

Tabela 1 — Resultados da busca inicial

Descritores	Periódico CAPES	BDTD	ANPED	Total
Educação and integral	1028	3295	4	4.327
Educação and tempo integral	201	853	1	1.055
Política and educação integral	283	1340	1	1.624
Educação and integrada	818	4786	1	5.605
Ensino and integrado	764	4614	5	5.383

Fonte: Produção do autor.

Ao todo, foram encontrados 17.994 documentos. A significativa quantidade de textos identificados na fase inicial da busca evidencia a importância e a centralidade da Educação Integral no campo da pesquisa educacional brasileira. Esse vasto conjunto de publicações não apenas fornece uma base robusta para uma investigação

aprofundada, mas também ressalta o intenso interesse e a ampla discussão acadêmica em torno deste tema, refletindo sua relevância e atualidade na educação no Brasil.

3.2 Refinamento da busca

Após a busca inicial, um primeiro refinamento foi realizado, focando os descritores exclusivamente nos títulos dos textos nas bases de dados. Neste passo, busquei refinar os resultados para garantir uma maior aproximação com o tema de pesquisa.

Na plataforma Periódicos CAPES, para o descritor "Educação and Integral", o número de textos foi reduzido para 366. Quando apliquei o descritor "Educação and Tempo Integral", encontrei 45 textos. Com o descritor "Política and Educação Integral", o total de textos diminuiu para 28. O uso de "Educação and Integrada" resultou em 105 textos, e por fim, o descritor "Ensino and Integrado" apresentou uma contagem de 126 textos.

Da mesma forma, na base BDTD, esta etapa de refinamento trouxe números mais enxutos. O descritor "Educação and Integral" resultou em 167 textos. Utilizando "Educação and Tempo Integral", identifiquei 58 textos. Com "Política and Educação Integral", obtive 30 textos. O descritor "Educação and Integrada" levou a uma seleção de 128 textos, enquanto "Ensino and Integrado" culminou em 297 textos.

Já na base de textos oriundos das reuniões nacionais da ANPED os números permaneceram os mesmos, pois o foco de busca anterior já estava nos títulos dos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais, devido a ausência de mecanismo de busca por descritores no banco de dados do evento.

Tabela 2 — Primeiro refinamento: descritores no título

Descritores	Periódico CAPES	BDTD	ANPED	Total
Educação and integral	366	167	4	537
Educação and tempo integral	45	58	1	104
Política and educação integral	28	30	1	59

Educação and integrada	105	128	1	234
Ensino and integrado	126	297	5	428

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com esse refinamento o número total de textos foi reduzido para 1.326. Este procedimento foi essencial para assegurar que os textos posteriormente analisados tivessem uma conexão direta com os descritores no contexto de seus títulos, aumentando a pertinência dos materiais para a pesquisa. Nesta etapa, decidi remover o descritor Educação Integrada da busca, pois grande parte dos textos são encontrados nos outros descritores e os demais fogem do escopo da pesquisa.

No próximo estágio do refinamento me concentrei em filtrar os textos da base Periódicos CAPES por assuntos específicos, conforme disponibilidade da plataforma, algo que não ocorre no BDTD. Neste sentido, os seguintes critérios foram aplicados para cada descritor: “Educação and Integral” apenas os seguintes assuntos: Educação, Education, Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Integral Education, Educación Integral, Currículum, Political Science. “Educação and Tempo Integral” apenas os seguintes assuntos: Educação, Education, Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Integral Education, Currículo, Political Science, Tempo Integral, Escola de Tempo Integral, Darcy Ribeiro. “Política and Educação Integral” apenas os seguintes assuntos: Education, Políticas Educacionais, Educational Policies, Educação Integral, Políticas Públicas Educação em Tempo Integral, Integral Education, Jornada Ampliada, Neoconservadores. “Ensino and Integrado” apenas os seguintes assuntos: Education, Educação Profissional, Educação Profissional Integrada, Interdisciplinaridade, Currículo, Curriculum, Currículo Integrado, Integração Curricular, Ensino Médio Integrado, Pedagogy, Ensino Médio.

Após a aplicação desses critérios específicos, a quantidade encontrada através do descritor “Educação and Integral” reduziu para 118 textos. Quanto ao descritor “Educação and Tempo Integral”, tivemos uma redução para 23 textos. “Política and Educação Integral” reduziu para 15 textos e “Ensino and Integrado” passou para 62 textos.

Tabela 3 — Segundo refinamento exclusivo para a base Periódicos CAPES

Descritores	Periódico CAPES
Educação and integral	118
Educação and tempo integral	23
Política and educação integral	15
Ensino and integrado	62

Fonte: Elaborado pelo autor.

O terceiro refinamento envolveu novamente a leitura e análise dos títulos dos textos restantes, mas agora focando na exclusão de estudos com um escopo geográfico ou temático limitado. Essa etapa serviu para assegurar que os textos selecionados fossem de relevância geral para o campo da Educação Integral, evitando pesquisas muito específicas que não contribuíssem para a compreensão mais abrangente que eu buscava. Durante esta fase de refinamento, apliquei critérios de exclusão para descartar textos que tratassem exclusivamente de casos particulares, como estudos focados em uma única instituição, cidade ou estado. Além disso, foram excluídos textos que abordavam a Educação Integral sob uma perspectiva limitada a uma área específica do conhecimento ou um único conteúdo temático.

Após este refinamento, os números finais de textos selecionados na base Periódicos CAPES, foram os seguintes: "Educação and Integral" reduziu para 43 textos; "Educação and Tempo Integral" resultou em 20 textos; "Política and Educação Integral" passou a ter 13 textos e "Ensino and Integrado" teve uma redução que implicou em 22 textos finais. Já na BDTD, tivemos os seguintes valores: "Educação and Integral" ficou com 46 textos; "Educação and Tempo Integral" com 18 textos; "Política and Educação Integral" com 13 textos e "Ensino and Integrado" com um total de 56 textos. Na base da ANPED a contagem de textos permaneceu a mesma após o refinamento, totalizando 5 textos relevantes para a pesquisa.

No total, após a aplicação dos critérios de exclusão neste terceiro refinamento, obtivemos um total de 236 textos considerados pertinentes para a análise subsequente.

Tabela 4 — Terceiro refinamento

Descritores	Periódico CAPES	BDTD	ANPED	Total
Educação and integral	43	46	2	91
Educação and tempo integral	20	18	1	39
Política and educação integral	13	13	2	28
Ensino and integrado	22	56	0	78
Total	98	133	5	236

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para facilitar a organização e análise destes dados, inseri os títulos dos textos em planilhas, separadas pelos descritores utilizados nas buscas. Durante esta etapa do refinamento, a partir da leitura dos títulos, foram constatados diversos textos repetidos em diferentes descritores, os quais foram excluídos. Após esta seleção por títulos, juntei todos os textos de cada base, encontrados a partir dos diferentes descritores, em uma única tabela para cada uma delas.

A etapa seguinte de refinamento ocorreu através da realização de “leituras inspecionais” dos resumos dos textos, que de acordo com Walter Moreira (2004, p. 25), quando o pesquisador se encontra em um contexto de grandes quantidades de trabalhos para ler, este tipo de leitura “pode revelar o grau de atenção que deverá ser dispensado para cada item”. Após este processo, 29 textos foram selecionados e agrupados em diferentes categorias, definidas a partir de suas contribuições conceituais para esta pesquisa. Estas categorias irão orientar a escrita deste capítulo, bem como a construção da base epistemológica inicial e de análise dos capítulos posteriores.

As categorias elencadas foram: 1) Histórico da Educação Integral no Brasil e a centralidade das contribuições de Anísio Teixeira; 2) Educação Integral e Neoliberalismo; 3) Currículo, LDB, BNCC e PNE; 4) Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. A seguir, irei discorrer sobre estas temáticas, a fim de trazer as

principais contribuições dos estudos selecionados, buscando definir o referencial teórico que irá orientar os demais capítulos desta dissertação.

3.3 Análise das categorias identificadas

A discussão sobre a Educação Integral no Brasil não pode ser desvinculada da referência de Anísio Teixeira, cujas ideias permeiam de forma quase universal os estudos nesta área, estando presente em grande parte dos textos que, em algum momento, buscam trazer um breve ou aprofundado histórico deste conceito/movimento no Brasil. Seu envolvimento com o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em 1932, marca um ponto de transformação na história educacional brasileira (Ferreira, 2020; Teixeira, 2020; Araújo et al. 2023).

Este documento propunha uma educação que servisse como um instrumento democrático e inclusivo, capaz de refletir e responder às necessidades sociais do seu momento histórico (Azevedo, 1932). Constituído por 26 intelectuais, o manifesto abrangeu uma grande variedade de temáticas, dentre as quais a Educação Integral, mencionada diversas vezes e de diferentes formas. Josiane Ferreira (2020, p. 58), ao dissertar sobre o Manifesto no contexto da Educação Integral, aponta que os demais autores do documento acompanhavam a concepção de Anísio Teixeira de que “o processo educacional não fosse fragmentado como sendo tão somente uma preparação a uma vida futura, mas que fosse tomado como próprio ao curso da vida”. Este documento é considerado pelas pesquisas educacionais como o marco inicial da Educação Integral no Brasil (Ferreira, 2020; Teixeira, 2020; Araújo et al. 2023) e segue, até a atualidade, influenciando estudos e práticas neste campo (Ilva, Souza e Costa, 2020; Maciel e Coelho, 2021).

Então, passaram-se os anos e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova continuou sendo a âncora para o surgimento de muitas políticas públicas que contribuíssem, até o dia de hoje, para que outras iniciativas fossem pensadas a respeito de uma educação de tempo integral, buscando, mesmo diante das dificuldades, a tentativa da formação dos educandos num âmbito mais amplo das suas necessidades (Teixeira, 2020, p. 59).

A relevância de Teixeira transcende suas contribuições teóricas, ele também foi proativo na criação de estruturas físicas que materializavam suas propostas

educacionais. Conforme aponta Josiane Ferreira (2020), as escolas-parque da Bahia, fundadas em 1950 durante sua gestão como secretário de educação do estado, eram ambientes educacionais inovadores que proporcionavam aos estudantes uma variedade de experiências pedagógicas, artísticas e culturais, refletindo sua defesa da educação como uma experiência integral e em tempo integral. A educação, para Anísio, deveria ser compreendida como um processo contínuo, que não se limita às paredes da sala de aula, mas se estende por toda a vida do indivíduo, sugerindo que a escola deveria ser um espaço de vivência onde as barreiras entre o aprender e o viver são minimizadas. Ele argumentava que "a escola deve ser uma parte integrada da própria vida, ligando suas experiências às experiências de fora da escola" (Teixeira, 1934, p.72). Objetivava, assim, promover uma concepção de educação que não apenas "transmite" conhecimento teórico abstrato, mas que prepara os sujeitos para participar ativamente da sociedade, conforme aponta Clodoaldo Teixeira (2019, p. 16) ao analisar a concepção de Anísio Teixeira sobre educação integral:

Em síntese Anísio afirmava que a escola representava parte de um todo dentro de um processo educativo que integra a vida do homem e as experiências passadas afetam o presente que reagem com o futuro, o que chamou de contínuo e progressivo, e essa relação (habilidade) com o meio é que modifica a própria vida.

Embora Anísio Teixeira seja uma figura central na história da Educação Integral no Brasil, é importante situá-lo em um contexto mais amplo de outras referências consagradas, que também influenciaram este campo, como Paulo Freire e Darcy Ribeiro. Darcy Ribeiro promoveu a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, que visavam proporcionar Educação Integral em tempo integral em regiões economicamente desfavorecidas, o que, conforme aponta Carlos Wagner Araújo, consistia em atender, junto às necessidades pedagógicas, demandas mais relacionadas com serviços de saúde e assistência social.

Para Darcy havia no Brasil uma incapacidade de educar e alimentar a população em uma sociedade desigual e enferma. A desigualdade marcava as relações sociais. A proposta de uma escola em tempo integral era para reverter e não condenar as populações de baixa renda ao abandono e a falta de assistência. A proposta também cumpria o papel de dar suporte para que os pais pudessem trabalhar.
[...]

Porém, o foco ia além do conteúdo da escola e uma outra preocupação era o respeito ao universo cultural do aluno no contexto das comunidades, em que os CIEPs estavam instalados. A escola deveria fazer a fusão entre a cultura e os estudantes (Araújo et. al 2023, p. 432).

Em seu artigo intitulado “As dimensões tempo e espaço em práticas de educação integral: implicações curriculares a partir do diálogo entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro”, Zucchetti e Severo (2020) apontam falas de Paulo Freire, em diálogo com Darcy Ribeiro, em que o pensador aborda a centralidade do tempo nos processos educativos e na escolarização de maneira geral. As falas ocorreram no encerramento do Seminário CIEP - Crítica e Auto-Crítica, em 9 de junho de 1991, e foram retiradas do documento intitulado “O encontro das águas: diálogos entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro”, escrito por Lia Faria e Rosemaria J. Vieira Silva, em 2008. Os autores sintetizam o núcleo central do pensamento de Paulo Freire no diálogo, ao afirmarem que “o específico da escola não está na transmissão de um saber imóvel no tempo, delineado em torno de disciplinas curriculares, mas na produção de novos saberes decorrentes de uma visão dinâmica da história” (Zucchetti e Severo, 2020, p. 565). A seguir trago uma das transcrições apresentadas no artigo, em que Freire reflete sobre currículo, tempo e cotidianidade na escola:

Currículo é mais do que uma grande temática, se currículo pra gente significa afinal de contas a cotidianidade da escola e a cotidianidade pensada também da escola, se currículo pra gente significa o conjunto de relações que se dão na intimidade da escola, e da escola com seu mundo mais próximo, portanto, se currículo significa desde o estabelecimento de limites e de horários para atividade docente significa também uma compreensão crítica do ato de ensinar e do ato de aprender, não é possível deixar de se preocupar, na inteligência do currículo, com o tempo da escola. [...] o tempo dos educadores, dentro da escola, tem que ver exatamente com a produção do saber, com a produção do conhecimento. Do tempo que a criança precisa para participar da produção do saber, e não para receber pacote de saber. É fundamental. E eu acho que um educador progressista que não pensa no tempo e que não se preocupa com o tempo permeando toda vida curricular da escola, ele está com o endereço também errado. E eu não tenho dúvida, Darcy, de te dizer que tu és um dos educadores desse país que melhor viram, pela tua própria experiência junto a Anísio, que melhor viram a questão do tempo (Faria e Silva, 2008, p. 13).

Freire fez uma crítica radical às estruturas rígidas e excludentes do sistema educacional brasileiro, que, segundo ele, falham em reconhecer a importância da temporalidade na educação. Nesta oportunidade, o pensador também destacou o tema

da exclusão escolar, apontando que não se trata de uma escolha das crianças, mas sim de uma expulsão sistêmica causada pela inacessibilidade e pela falta de possibilidades de permanência nos ambientes educativos. Essa exclusão não é apenas física, mas também cultural e pedagógica, manifestada por meio de um sistema que não se adapta às diferentes realidades dos estudantes.

O tema da exclusão escolar também está bastante presente nas pesquisas sobre Educação Integral no Brasil, pois trata-se, inclusive, de um dos principais motivos de argumentação em favor deste princípio (Freitas e Figueredo, 2020; Araújo, et al. 2023). Essa exclusão, apesar de ter suas raízes na formação sócio histórico e econômica brasileira, tem se aprofundado mais recentemente devido ao avanço do neoliberalismo em âmbito global e local, conforme aponta Maria Eduarda Pereira Leite (2019), ao investigar como a ideologia neoliberal vem influenciando o desenvolvimento do programa de Educação Integral na Paraíba. A autora, ao conceituar neoliberalismo, descreve como a instituição do estado nacional ocidental se estruturou de forma capitalista e pode ser compreendida através de três diferentes configurações políticas e econômicas que se desenvolveram ao longo da história recente: O Estado Liberal, o Estado de Bem Estar Social e o Estado Neoliberal.

Maria Eduarda Pereira Leite (2019) traça a evolução destas três configurações iniciando pelo Estado Liberal, que surgiu como uma resposta às demandas por liberdade individual e econômica das burguesias europeias nos seus anseios colonialistas, em contraposição ao absolutismo que o precedeu. Caracterizou-se pela defesa da propriedade privada na Europa, pelo fortalecimento da colonização de regiões do sul global pelos europeus e pela disseminação dos princípios do livre mercado. Essa configuração, contudo, não eliminou as desigualdades sociais, já que a ausência de mecanismos de proteção social, a consolidação de grandes monopólios econômicos e os resultados da acumulação primitiva do capital durante e após a colonização europeia, aprofundaram a exclusão dos mais vulneráveis.

O Estado de Bem-Estar Social, por sua vez, surgiu como uma resposta às demandas por maior igualdade e justiça social na Europa. Nesse modelo, o Estado assumiu um papel mais ativo na promoção de políticas sociais, visando garantir direitos básicos como saúde, educação e seguridade social. No entanto, essa configuração foi

alvo de críticas por parte de setores economicamente dominantes, que argumentavam que a intervenção estatal gerava custos excessivos, demandando impostos muito altos e inibindo o crescimento econômico. Em resposta a essas críticas e também às assimetrias de competitividade econômica com os países da ásia e do sul global — em função das diferenças dos custos de produção nos diferentes continentes — o neoliberalismo ganhou força, propondo a redução do papel do Estado e a primazia do mercado na regulação da economia e da sociedade.

Dessa forma, criou-se um arcabouço político e econômico para sustentar que os Estados Nacionais deveriam, de forma contínua e processual, deixar para o mercado capitalista a regulação de boa parte de suas políticas de Estado. Assim, o movimento e as transformações históricas do capitalismo foram absorvidos pelas teses neoliberais, construídas sobre as bases históricas de premissas liberais (menos Estado e mais mercado), respondendo às necessidades de um capitalismo em crise (Leite, 2019, p. 16).

Leite (2019) argumenta que o ideário neoliberal promove uma combinação de dois grandes eixos ideológicos: a exaltação das liberdades individuais e a diminuição do papel do Estado. Essa combinação resulta em uma mudança profunda na relação entre o indivíduo e a sociedade. O sujeito, antes amparado pela rede de proteção social do Estado, organizada através da oferta de serviços públicos e gratuitos e da promoção do desenvolvimento nacional, é lançado em uma dinâmica de autossuficiência radical, tornando-se o único responsável por sua própria subsistência e bem-estar. Essa responsabilização individual, por sua vez, alimenta a lógica da meritocracia, onde o sucesso ou o fracasso são atribuídos exclusivamente aos méritos e esforços de cada um. No entanto, essa suposta autonomia e liberdade individual não anulam as formas tradicionais de dominação e exploração, muito pelo contrário, servem como narrativa ideológica para alienar os sujeitos da sua verdadeira estrutura socioeconômica, em que as desigualdades são o pilar existencial do sistema de produção. A meritocracia, neste contexto, pode ser vista como uma máscara que encobre as desigualdades estruturais e perpetua a exclusão social, ao invés de promover a justiça e a igualdade de oportunidades, como propõem seus entusiastas.

Assim, os sujeitos neoliberais são constituídos como plenamente responsáveis por eles mesmos, pois são subjetivados como plenamente autônomos e livres.

No entanto, estas características não eliminam as formas mais tradicionais de dominação e exploração características do poder soberano e disciplinar (Leite, 2019, p. 19).

A partir das contribuições de Dardot e Laval (2016), Maria Eduarda Pereira Leite (2019), aprofunda a análise do neoliberalismo, ao introduzir o conceito de "racionalidade neoliberal". Segundo a autora, essa racionalidade não se limita à esfera econômica, mas permeia todos os aspectos da vida social. A lógica da competitividade e da meritocracia, antes restrita às relações de mercado, se expande e passa a moldar o comportamento dos indivíduos e suas interações sociais.

Essa racionalidade neoliberal se manifesta na busca incessante por eficiência, produtividade e sucesso individual, transformando as relações humanas em relações de competição e comparação constantes. A meritocracia, neste contexto, se torna um valor central, justificando as desigualdades sociais e culpando os indivíduos por seus próprios fracassos.

Os mecanismos de manutenção do neoliberalismo são produzidos por uma 'nova racionalidade', produzida na relação entre a produção material (mercadorias) e imaterial (ideologias, informações de massas, redes sociais via internet entre outros mecanismos). Com isso, a racionalidade identificada por Dardot e Laval (2016), tende a estruturar e organizar não só os governantes, mas até a própria conduta dos governados, uma vez que a própria noção de 'governo' se trata da atividade que consiste em reger a própria conduta dos homens no interior de um quadro e com instrumentos de Estado, como a escola, o exército e a fábrica (Leite, 2019).

Dardot e Laval (2016) enfatizam, ainda, como a ideologia neoliberal transforma a noção de sujeito político, em um primeiro momento, convertendo cidadãos em simples consumidores que avaliam serviços baseados em uma lógica de custo-benefício. Esta transformação estende a comercialização até as relações sociais, influenciando a forma como as pessoas se veem e interagem entre si e consigo mesmas. Cada indivíduo passa a ser visto como um empreendedor em potencial, impulsionado pelas dinâmicas do mercado a desenvolver habilidades empresariais. O indivíduo então, adota um perfil mercantil, sempre em busca de oportunidades de lucro, competindo e buscando superar desafios. Essa mudança de paradigma, de consumidor para produtor, é intensificada por fatores como a crescente informalização e "pejotização" da

economia, o desmonte de direitos trabalhistas e a desvalorização do trabalho formal, devido à alta competitividade no mercado de trabalho, impulsionada pelo desemprego.

Nesse contexto, o indivíduo se vê forçado a se reinventar como um "empreendedor de si mesmo", buscando novas formas de gerar renda e garantir sua subsistência. Isso faz com que o sujeito passe, então, a ser visto como um produtor e não mais apenas um consumidor, sendo considerado capital humano⁵ que precisa ser cultivado desde cedo para maximizar sua produtividade e lucratividade pessoal.

Os autores apontam, ainda, que as relações contratuais agora permeiam todas as áreas, local e globalmente, com o Estado e o indivíduo tratados como corporações sujeitas às normas do mercado. Essa visão neoliberal não apenas redefine o indivíduo como um trabalhador produtivo, mas também como alguém que deve gerar bem-estar, prazer e felicidade em todos os aspectos da vida, de modo que sua subjetividade esteja totalmente engajada nas exigências de sua vida profissional.

Dessa forma, para a fabricação desse novo sujeito empresarial, substituem-se as antigas metodologias institucionais de coerção que visam docilizar os espíritos por novas técnicas de gestão que tem o efeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo, buscando uma realização pessoal que o motive e anime o "colaborador" da empresa, enfim, o desejo, com todos os nomes que se queira dar a ele, é alvo do novo poder, que vai do sujeito ao Estado, passando pela empresa, com um mesmo discurso que permite articular uma definição do homem pela maneira como ele quer ser "bem-sucedido", assim como pelo modo como dever "guiado", "estimulado", "formado", "empoderado" para cumprir seus objetivos (Leite, 2019, p.23).

Neste contexto, a educação acaba por ser instrumentalizada para contribuir na formação deste sujeito empresarial, através do desenvolvimento de propostas curriculares que atendam a estas demandas de mercado. E é exatamente sob este cenário que o capítulo 4 desta dissertação, intitulado "Educação Integral no contexto do neoliberalismo", pretende se aprofundar, evidenciando como a educação pode servir a estes objetivos quando apresenta caráter parcial — independente do aumento ou não do tempo de permanência na escola — ou ser instrumento de resistência ao avanço do neoliberalismo, quando se constitui de uma abordagem integral (Ilva, Souza e Costa, 2020; Colares, Cardozo e Arruda, 2021; Araújo, et al. 2023).

⁵ Haja vista, como exemplo, a criação do Ministério do Capital Humano pelo Governo Federal neoliberal da Argentina, substituindo os antigos ministérios da educação, do trabalho e do desenvolvimento social.

O espaço de disputa em que se define se a educação será integral ou parcial é o Currículo (Silva, 2005), elemento central nas pesquisas sobre esta temática, que é abordado neste contexto, principalmente, a partir de conceitos como Currículo Integrado e Integração Curricular. Neste sentido, Paula Cortinhas de Carvalho Becker, introduzindo as discussões sobre a questão curricular em sua tese intitulada “Integração curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral”, publicada em 2021, ao refletir sobre a origem da escola de massas, aborda outro conceito central para as discussões sobre currículo, o trabalho. Becker, inspirada pelas ideias do velho Marx, aponta que o trabalho pode ser compreendido como o meio de o ser humano adaptar a natureza a si, devido à nossa necessidade de produzir continuamente nossa existência. Neste sentido, a autora traz a contribuição de Dermeval Saviani, ao definir a educação como elemento central dessa produção de existência através do trabalho:

[...] o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem (Saviani, 2016, p. 87).

Assim, podemos compreender que a educação existe desde o princípio da existência humana, através de processos educativos que são inicialmente indissociáveis das próprias experiências de vida. Compreende-se, como ensinou Anísio Teixeira, que o processo de viver e o processo de formação humana, ou seja, o processo educativo, estão intrinsecamente entrelaçados. Portanto, a escola, como um espaço formal de educação, deve integrar-se às experiências da vida e oferecer oportunidades significativas de aprendizado (Becker, 2021).

A autora vai mais além na exploração destes conceitos por Saviani e aponta que, a partir desta ótica, a Educação Integral deve ser fundamentada pela produção dos saberes “sensível, intuitivo, afetivo, intelectual, lógico, racional, artístico, estético, axiológico, religioso, prático e teórico”. E conclui, nesta mesma página, trazendo a afirmação de Saviani acerca do fato de que estes saberes “interessam como elementos

que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos”.

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (Saviani, 2011, p. 7).

Ao longo da história recente do Brasil, diversos documentos normativos foram criados para organizar as estruturas curriculares nacionais e locais, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Esses documentos têm como objetivo orientar o processo educativo e estabelecer, de maneira geral, os saberes essenciais que devem compor a formação dos estudantes.

A LDB de 1996 pode ser considerada um marco na política de educação brasileira, pois estabeleceu as diretrizes e bases para a organização do sistema educacional nacional, desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo a educação profissional (Brasil, 1996). A lei definiu as etapas e modalidades de ensino, delineou as competências e habilidades esperadas dos estudantes em cada fase e determinou a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos (com a possibilidade de ampliação para nove anos, como veio a ocorrer posteriormente, em 2005) e do ensino médio de três anos. Para Becker (2021), a LDB de 1996 trata-se de algo além do que uma mera reorganização estrutural do sistema educacional. A autora argumenta que a lei, ao ampliar o conceito de educação e reconhecer a importância da formação integral dos estudantes, estabeleceu novas bases para o desenvolvimento de políticas de Educação Integral no Brasil, destacando que essa visão ampliada da educação é evidente em diversos artigos da lei.

Assim, além de garantir o direito à educação e o desenvolvimento pleno da pessoa (art. 2º), estabelece mais tempo escolar aos estudantes, ainda que de forma progressiva e a critério das redes de ensino. Dessa forma, a LDB institui o alargamento dos tempos escolares nos projetos educativos brasileiros, no âmbito da educação integral (Becker, 2021, p. 76 e 77).

O artigo 1º, por exemplo, define a educação como um processo formativo que se desenvolve não apenas nas escolas, mas também na família, no trabalho, nos movimentos sociais e em outras instâncias da sociedade. Essa definição transcende a visão tradicional da escola como único espaço de aprendizagem e reconhece a importância de outros ambientes na formação do indivíduo. Já o artigo 2º, ao estabelecer os objetivos da educação, menciona não apenas o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, mas também seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa ênfase na formação para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho demonstra a preocupação da lei com a formação integral do estudante, indo além da visão tradicional e reducionista da “transmissão de conhecimentos”. O artigo 3º reforça essa ideia ao listar os princípios da educação nacional, que incluem o respeito à diversidade, o pluralismo de ideias e a valorização da experiência extraescolar (BRASIL, 1996).

Esses princípios apontam para uma educação que valoriza a individualidade dos estudantes, respeita suas diferenças e reconhece a importância de suas vivências fora da escola. Outros artigos da LDB, como o 22, o 26 e o 35, também trazem elementos que corroboram a visão de Becker (2021) sobre a abertura da lei para a Educação Integral. Becker (2021, p. 77) afirma ainda que, apesar de a Educação Integral já ter sido alvo de debates e experiências práticas ao longo da história brasileira, foi apenas a partir da LDB que este entendimento foi regulamentado no país.

Ao percorrer os documentos normativos e algumas experiências brasileiras, é possível observar que a temática da educação integral, ao longo do século XX, ocupou a agenda político-educacional por diversas vezes. Ainda assim somente em 1996, com a aprovação da LDB, a ampliação dos tempos e espaços escolares no ensino público é regulamentada. É apesar disso, as experiências desenvolvidas apresentam características específicas, o que revela não haver um debate mais amplo no âmbito da organização curricular, e, embora tenham recebido apoio dos governos, o atendimento não foi total e houve descontinuidade dos projetos.

Já a BNCC, homologada em 2017, argumenta buscar a superação da organização fragmentada do currículo e, assim como a LDB, defende a formação integral dos estudantes. Diferentemente da LDB, que se constitui como um marco legal para a educação brasileira, a BNCC se trata de um documento de caráter normativo, que define mais especificamente os conhecimentos, as habilidades e as competências

essenciais que todos os estudantes brasileiros devem ter a oportunidade de desenvolver ao longo da escolarização. O documento está estruturado em dez competências gerais que perpassam todas as etapas da educação básica e que devem orientar a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas (BRASIL, 2018).

Camila Costa Gigante (2021), ao investigar o conceito de Educação Integral na BNCC, reconhece o potencial do documento orientador para o desenvolvimento de propostas educativas mais integrais, ao destacar que a base prevê a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a necessidade de se considerar os contextos e as realidades locais na construção dos currículos. A cientista ressalta, no entanto, que a efetivação da Educação Integral depende da superação da fragmentação curricular e da promoção de práticas pedagógicas que valorizem a interdisciplinaridade, a contextualização e o protagonismo dos estudantes. Neste sentido, embora a BNCC apresente avanços, também é alvo de críticas por parte destas pesquisadoras. Para elas, a base, em sua tentativa de normatizar o currículo nacional, acaba por apresentar uma visão limitada e superficial da Educação Integral, restringindo-a ao desenvolvimento de competências e habilidades padronizadas e ao cumprimento de uma carga horária mínima. Essa perspectiva, segundo as autoras, pode levar a uma postura de negligência diante da complexidade e da multidimensionalidade da formação humana, reduzindo-a a um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas para atender às demandas do mercado de trabalho.

Para Gigante (2021), a BNCC avança em relação à LDB ao explicitar a necessidade de se trabalhar com as dimensões socioemocionais dos estudantes, indo além de uma formação mais cognitivista. Contudo, como será aprofundado no Capítulo 4, é fundamental analisar criticamente como o discurso sobre as 'competências socioemocionais' pode ser cooptado para promover a responsabilização individual e a adaptação dos sujeitos às pressões de uma sociedade do desempenho, em vez de fomentar uma análise crítica das condições estruturais que geram sofrimento psíquico.

A autora destaca que a BNCC, ao propor o desenvolvimento de competências como empatia, responsabilidade, diálogo e respeito à diversidade, reconhece a importância da formação integral para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Considero importante trazer também as contribuições de Becker (2021) no que se refere ao conceito de integração curricular, tema que é considerado pela autora como um caminho promissor para a formação humana integral, pois a articulação de diferentes elementos curriculares pode ampliar as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Paula Becker conceitua a integração curricular como um processo que vai além da mera justaposição de disciplinas, buscando uma articulação profunda entre diferentes áreas do conhecimento, saberes e experiências, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Na sua perspectiva, a integração curricular se efetiva por meio do redimensionamento de quatro elementos-chave: tempos, espaços, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular.

O redimensionamento dos tempos escolares implica a flexibilização da jornada escolar, permitindo que os estudantes tenham mais tempo para se envolver em projetos, atividades interdisciplinares e vivências práticas que complementem a aprendizagem em sala de aula. Já o redimensionamento dos espaços escolares envolve a utilização de diferentes ambientes de aprendizagem, tanto dentro quanto fora da escola, como laboratórios, bibliotecas, museus, parques e outros espaços da comunidade. Além disso, a integração curricular pressupõe o redimensionamento dos saberes/conhecimentos escolares, valorizando a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a construção de saberes significativos e contextualizados, a partir das experiências e vivências dos estudantes. Becker (2021) traz, neste sentido, as contribuições de Basil Bernstein sobre integração e disciplinaridade, apontando que trata-se de um dos primeiros teóricos a trabalhar com a análise desta temática, através de importantes conceitos como a classificação e o enquadramento.

A classificação refere-se à forma como o conhecimento é dividido e organizado em disciplinas, enquanto o enquadramento diz respeito ao controle sobre a construção e avaliação desse conhecimento. Segundo Mainardes e Stremel (2010), a força da classificação e do enquadramento varia entre as disciplinas, o que pode refletir e perpetuar desigualdades sociais. Disciplinas com forte classificação e enquadramento, como matemática e ciências, tendem a ser mais valorizadas e associadas ao sucesso acadêmico, enquanto disciplinas com classificação e enquadramento mais fracos,

como artes e educação física, muitas vezes são inferiorizadas. Essa hierarquização reflete as relações de poder na sociedade, privilegiando determinados conhecimentos e formas de pensar em detrimento de outras. Bernstein define o resultado deste processo de hierarquização como pedagogias visíveis e pedagogias invisíveis, que se diferenciam pelo grau de controle explícito do educador sobre o processo de ensino-aprendizagem. O controle sobre o currículo, a pedagogia e a avaliação, exercido por meio da classificação e do enquadramento, influencia a forma como os estudantes aprendem e internalizam determinados valores e perspectivas, determinando a maneira como eles se relacionam com o conhecimento e com a própria escola.

Por fim, Becker (2021) aponta que o redimensionamento da gestão curricular é um elemento fundamental para a integração. A autora defende que essa gestão deva ser democrática e participativa, envolvendo todos os atores da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico e na tomada de decisões. Essa participação, segundo Becker, é essencial para garantir que o projeto pedagógico seja construído de forma coletiva e que reflita as necessidades e os interesses de todos os envolvidos, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Isso deve ocorrer através da criação de espaços de diálogo e participação na escola, como conselhos escolares, colegiados e assembleias, para que a comunidade escolar possa se envolver na construção do projeto pedagógico e na tomada de decisões.

Ao tratar da integração curricular, defende-se, desde a pesquisa de mestrado, a ideia de que espaços, tempos e conhecimentos são indissociáveis. A educação integral é entendida como aquela que acontece nas relações, estabelecidas pelos sujeitos formadores e em formação, entre os diferentes espaços e tempos, e no diálogo entre os saberes, as experiências e os campos do conhecimento. Nessa integração, as ações pedagógicas devem ser intencionais e ter a participação da comunidade na qual a escola está inserida (Becker, p. 99 e 100).

Edilene Eva de Lima (2021), em sua tese intitulada “Educação Integral: As repercussões do financiamento nos redesenhos curriculares”, evidencia a importância do financiamento público para o desenvolvimento de propostas de Educação Integral. A autora argumenta que a disponibilidade de recursos financeiros adequados é

fundamental para viabilizar o redesenho curricular e a ampliação da jornada escolar. Nesse contexto, a autora aponta que a BNCC pode ser vista como um instrumento que, ao definir as aprendizagens essenciais, pode auxiliar na definição de prioridades para o financiamento da educação integral, promovendo o direcionamento de recursos para áreas e projetos que promovam este tipo de proposta. No entanto, a autora alerta que a BNCC não deve ser utilizada como único critério para o financiamento, sendo fundamental considerar as especificidades e necessidades de cada contexto escolar. Essa visão é corroborada por Becker (2021), que defende a necessidade de um financiamento adequado para a implementação da educação integral, que abarque desde a contratação de profissionais qualificados e a aquisição de materiais adequados até a formação continuada dos professores e a implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Outras iniciativas também devem ser consideradas neste contexto de legislações que favorecem a promoção da Educação Integral, tais como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Conforme aponta Vanessa Cristina da Silva Malpighi (2022) em sua tese intitulada “Psicologia e Intersectorialidade nas Políticas Sociais: diálogos da Assistência Social com a Educação Integral”, o PDE foi criado em 2007 pelo governo do então Presidente Lula, durante a vigência do PNE de 2001-2010, no contexto de criação de outros importantes programas como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e o Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação. A pesquisadora, citando Saviani (2007), detalha as ações e programas incluídos no plano, que envolvem todos os níveis da educação:

O PDE abrangia, inicialmente, 30 ações e programas, posteriormente ampliadas para 41 ações em 2009 que envolvia todos os níveis de educação. Trata-se do FUNDEB; Plano de Metas do PDE – IDEB; Piso do Magistério; Formação; Transporte Escolar; Luz para Todos; Saúde nas Escolas; Guias de tecnologias; Censo pela Internet; Mais educação; Coleção Educadores; Inclusão Digital; Proinfância; Provinha Brasil; Programa Dinheiro Direto nas Escolas; Gosto de Ler; Biblioteca na Escola, Programa Nacional Biblioteca da Escola; Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos; Programa Brasil Alfabetizado; FIES-PROUNI; Pós Doutorado; Professor Equivalente; Educação Superior; Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior; salas de recursos multifuncionais; Olhar Brasil; Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação

Continuada da Assistência Social; Educação Tecnológica e Formação Profissional; Educação profissional; novos concursos públicos; cidades polo; estágios (na educação superior) (Malpighi, 2022, p. 65).

Malpighi (2022) relata que o PDE, embora tenha apresentado avanços no financiamento e na democratização da educação e na inclusão e permanência escolar, teve influência de interesses do setor empresarial e de grupos financeiros internacionais. A participação destes grupos na formulação do PDE evidencia o alinhamento de suas diretrizes com as demandas do mercado, em detrimento de uma visão mais ampla e crítica da educação. A ênfase em metas, indicadores e resultados, características do que a autora chama de “nova racionalidade de gestão”, evidencia um alinhamento com uma lógica produtivista, vinculando o financiamento à adesão a programas predefinidos, como o Plano de Ações Articuladas (PAR), e reforçando a instrumentalização da educação para atender às demandas do mercado.

Conforme citado anteriormente, durante a criação do PDE, estava em vigência o PNE de 2001-2010, criado durante o governo Fernando Henrique Cardoso e que, segundo Malpighi (2022, p. 64), apresenta “claras medidas de adequação da política educacional à orientação dos organismos multilaterais”. A pesquisadora também afirma que durante o governo seguinte, houve uma coexistência entre “a manutenção da estrutura neoliberal e a iniciativa de construir políticas públicas redistributivas”, indicando uma mudança inicial de concepção do papel do estado na educação, após a transição entre os dois governos. Onze anos após essa mudança inicial, é aprovado um novo Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 a 2024.

Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE é um documento que estabelece as diretrizes e metas para a educação brasileira, propondo a articulação de esforços entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, visando à melhoria da qualidade da educação e à superação das desigualdades educacionais no país. O PNE é estruturado em torno de 20 metas que abrangem diversos aspectos da educação, desde a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar até a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação. Além disso, o plano prevê o aumento progressivo do investimento público

em educação, buscando alcançar o patamar de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até o final de sua vigência (Brasil, 2014).

Dentre as 20 metas do PNE, destaco a meta 6, em que são definidos os objetivos relativos à promoção da Educação Integral no país, estabelecendo que a oferta de educação em tempo integral deva ocorrer em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2014). Para alcançar essa meta, o PNE orienta a ampliação da jornada escolar, a diversificação do currículo, a formação de professores para atuar em contextos de educação integral, a integração da escola com a comunidade e a participação da família na vida escolar. Além disso, o plano destaca a importância da articulação entre diferentes políticas públicas, como saúde, assistência social, cultura e esporte, para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Esta meta será analisada de forma mais aprofundada nos dois capítulos finais desta dissertação, em que analisarei o Programa Escola em Tempo Integral de 2023, do Governo Federal, em seus contextos de influência e de produção de textos, onde buscarei responder, dentre outras questões, como esta política se propõe a contribuir no cumprimento da meta. Neste sentido, como forma de contribuir nesta análise, considero que o estudo das políticas nacionais de Educação Integral desenvolvidas durante os últimos anos no Brasil, trata-se de uma importante contribuição para esta pesquisa.

Em 2007, o Governo Federal lançou o Programa Mais Educação (PME), que conforme apontam Cristiane Branco Capuchinho (2019) e José Nildo Soares (2020), foi concebido como um programa de transferência de recursos do Governo Federal para escolas públicas que oferecessem atividades no contraturno, com o objetivo de ampliar a jornada escolar e induzir a educação em tempo integral. O programa visava à formação integral de crianças e jovens, complementando o currículo regular com atividades em diversas áreas, como esporte, cultura, lazer, educação ambiental, entre outras. Buscava-se, assim, melhorar o desempenho educacional, reduzir a evasão escolar e fortalecer os vínculos entre a escola e a comunidade, alinhando-se às metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2007).

Criado durante o governo Lula como parte do PDE, o programa foi fortemente ampliado a partir de 2011, quando passou a integrar o Plano Brasil Sem Miséria (Malpighi, 2022) e se manteve em vigor até 2016. Sua concepção foi influenciada por experiências anteriores de educação em tempo integral no Brasil, como as escolas parque de Anísio Teixeira e os Cieps de Darcy Ribeiro, citados anteriormente neste capítulo, e buscava recuperar e dar sequência a construção histórica das políticas de Educação Integral no Brasil.

O PME resgata os ideais da Escola Nova, em particular ao que reclamava Anísio Teixeira, conquanto se entende que o Programa se apresenta como política educativa progressista que não olvida o passado, mas que se engaja em avante caminhada, que considera a história, os intelectuais que lutaram e lutam, os movimentos que, embora se tentem calá-los, continuam a lutar por uma educação integral. Verifica-se que essa empreitada não se faz a partir do vazio, do abstrato, do inócuo, mas é política localizada no contexto histórico e social brasileiro, que se apresentou criticamente no tempo presente, com ideais históricos, vivos e ainda pulsantes na sociedade (Soares, 2020, p. 72).

O desenvolvimento do PME enfrentou diversos desafios. Um dos principais foi a adesão dos municípios à política de tempo integral, que dependia de fatores como a capacidade técnica e financeira das prefeituras, a articulação com outras políticas sociais e a existência de arranjos institucionais locais favoráveis à ampliação da jornada escolar. A pesquisa de Capuchinho (2019) aponta que o desenvolvimento do tempo integral foi mais efetiva em municípios de médio porte (entre 10 mil e 100 mil habitantes) e com menor receita orçamentária per capita, o que sugere que o programa teve um efeito redistributivo.

Outro desafio, também corroborado por Soares (2020), foi a resistência à mudança por parte de diretores e professores, acostumados com o modelo tradicional de ensino. A falta de infraestrutura adequada e a dificuldade em contratar e capacitar monitores/oficineiros para as atividades do contraturno também foram obstáculos enfrentados pelo programa.

O desenvolvimento do PME envolveu a criação de um desenho institucional complexo, com a participação da União, estados e municípios. A adesão ao programa era voluntária, e as escolas que desejassem participar deveriam apresentar propostas de atividades no contraturno. O financiamento era feito por meio de transferências de

recursos federais, complementadas por recursos do Fundeb e por contrapartidas dos municípios. A assistência técnica era oferecida pelo MEC e pelo FNDE, e a gestão do programa era descentralizada, com a participação de comitês territoriais de Educação Integral (Brasil, 2011).

Baptista e Colares (2022, p. 874) em seu artigo intitulado “Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral”, argumentam que, apesar de ser “a principal política indutora de educação integral em nível nacional”, o PME acabou sendo influenciado por princípios neoliberais, principalmente a partir da avaliação conduzida pela Fundação Itaú em parceria com o Banco Mundial, que priorizou indicadores de desempenho em português e matemática, negligenciando outros aspectos importantes da formação integral dos estudantes.

Dessa forma, o PME, embora tenha apresentado avanços no desenvolvimento da Educação Integral no Brasil, também evidenciou as tensões e contradições inerentes à sua implementação em um contexto de forte influência neoliberal. A partir dessa influência, caracterizada também pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o Governo Federal realizou modificações na política nacional de Educação Integral e instituiu o Programa Novo Mais Educação.

O referido programa apresentava como uma de suas principais diretrizes a melhoria da qualidade educacional no Brasil, porém, no ano de 2015, foi divulgado o Relatório de avaliação econômica e Estudos Qualitativos que em suas análises demonstrava que os resultados alcançados no nível de aprendizagem dos alunos estava aquém do desejado, principalmente em relação à aquisição das habilidades de leitura, escrita e cálculo. Como resposta aos resultados apresentados, houve uma reformulação do PME, e, em 2016, foi aprovado o Programa Novo Mais Educação (Baptista e Colares, 2022, p. 875).

O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi instituído em 2016, durante o governo de Michel Temer, após a destituição da presidenta Dilma Rousseff. O PNME substituiu o PME e foi justificado pelo governo como uma resposta à suposta ineficácia do PME na melhoria do desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, com base no relatório da Fundação Itaú Social (Cardoso e Oliveira, 2022; Baptista e Colares, 2022). No entanto, o relatório não considerou outros fatores importantes que poderiam ter influenciado os resultados do PME, como questões de infraestrutura, formação de profissionais, integração curricular e atividades no projeto

pedagógico. Neste sentido, o PNME foi criado como parte de um conjunto de mudanças no cenário educacional brasileiro, refletindo uma nova orientação política para a educação.

De acordo com Cardoso e Oliveira (2022), em seu artigo intitulado “Redução e retrocessos na política de tempo integral na escola brasileira: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação”, o PNME representou um retrocesso em relação ao PME em diversos aspectos. Enquanto o PME buscava uma formação integral do aluno, com atividades em diversas áreas do conhecimento, o PNME focou exclusivamente na melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, reduzindo a carga horária e a diversidade das atividades complementares.

As mudanças no cenário político brasileiro, em 2016, ocasionaram a substituição do PME pelo PNME e, conseqüentemente, a reformulação dos macrocampos e atividades do Programa, a fim de atender aos objetivos da nova política, que é a melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes. A nova política dá destaque aos saberes cognitivos, o que se revela nos macrocampos temáticos do PNME, que, embora contemple arte, cultura, esporte e lazer, focaliza seus interesses na melhoria dos resultados de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, configurando-se como uma proposta atrelada à lógica dos resultados quantificáveis dos sistemas padronizados de avaliação com ênfase no conhecimento científico, em detrimento das demais dimensões de formação humana (física, social, emocional), o que afasta as escolas da proposta de formação integral do sujeito e as aproxima mais ainda do paradigma cognitivista, competitivo e produtivista de educação (Cardoso e Oliveira, 2022, p. 19).

Conforme as autoras, o PNME excluiu macrocampos importantes presentes no PME, como Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Comunicação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa; Educação Econômica; Direitos Humanos em Educação e Promoção da Saúde. Essa redução na diversidade de atividades limitou as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, enfraquecendo a proposta de educação integral e fortalecendo a influência da concepção neoliberal de educação.

Desse modo, inferimos que a vigência do PNME e seus macrocampos temáticos trouxe para a educação pública brasileira um retrocesso na busca da formação multidimensional do ser. Em contrapartida, percebemos o avanço na concepção liberal-pragmática de educação, assentada nos ideais meritocráticos, competitivos, de racionalidade e produtividade, dada a ênfase do Programa aos resultados do Ideb. Com isso, o PNME legitima os

processos de reconfiguração da educação ao modo de acumulação flexível do capitalismo (Cardoso e Oliveira, 2022, p. 20).

Além dos referenciais abordados no decorrer deste capítulo, identifiquei alguns pesquisadores que são recorrentemente citados em boa parte dos trabalhos produzidos na área, tais como Jaqueline Moll, Elizabeth Macedo, Miguel Arroyo, Ana Maria Cavalliere, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Tomaz Tadeu da Silva, Vitor Paro, Stephen Ball e Michael Apple. As contribuições de alguns destes autores serão exploradas ao longo do capítulo 4 desta dissertação, buscando delimitar uma compreensão crítica acerca do desenvolvimento de propostas de Educação Integral no contexto de avanço do neoliberalismo na sociedade brasileira.

3.4 Síntese das contribuições do capítulo

Ao longo deste capítulo, busquei traçar um panorama histórico e conceitual da Educação Integral no Brasil, evidenciando as complexidades e desafios que permeiam seu desenvolvimento. Analisei as contribuições de artigos, teses, dissertações e resumos publicados em eventos que sintetizam e atualizam as compreensões acerca das experiências práticas e teóricas de Educação Integral na história da educação recente brasileira. Identifiquei os principais elementos presentes na maioria dos trabalhos e selecionei aqueles que melhor contribuíram para as discussões identificadas.

Iniciando pelas contribuições de pensadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, que lançaram as bases para a compreensão da Educação Integral no Brasil, enquanto um processo que vai além da transmissão de conteúdos e da formação para o mercado de trabalho precarizado, abrangendo a integralidade das possibilidades dos sujeitos de ser e estar no mundo e sua inserção crítica e emancipada na sociedade. Identifiquei também as discussões sobre o importante papel da LDB, da BNCC e do PNE na construção de políticas curriculares nacionais que regulamentam práticas que favorecem a construção de propostas de Educação Integral, destacando seus avanços e contradições.

Observei que a Educação Integral, apesar de ser um conceito historicamente debatido e valorizado no Brasil, tem enfrentado desafios significativos, especialmente devido à influência do neoliberalismo. A análise dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação evidenciou como essa influência se manifesta através de elementos como as avaliações externas, realizadas por grandes grupos financeiros nacionais e internacionais, bem como a ascendência destes indicadores nas definições das prioridades das políticas. Além da redução da carga horária e da diversidade de atividades extracurriculares, priorizando práticas conteudistas e cognitivistas (estas últimas como consequência direta dos parâmetros das avaliações externas), em detrimento de uma formação mais ampla e integral dos estudantes.

Diante desse cenário, compreendo que a análise do Programa Escola em Tempo Integral de 2023, nos diferentes contextos em que ele ocorre, deva investigar se esse programa apresenta avanços em relação às políticas anteriores, considerando as críticas e aprendizados e se oferece um caminho coerente para a superação dos desafios da Educação Integral no contexto político e educacional brasileiro. Para isso, se faz necessário analisar como o programa se relaciona com o contexto neoliberal e suas influências, como se posiciona em relação à BNCC e ao PNE e como se propõe a lidar com questões como a integração curricular, a gestão democrática e o financiamento necessário.

No próximo capítulo, aprofundaremos a discussão sobre o contexto atual das políticas educacionais brasileiras, explorando conceitos-chave levantados no estado do conhecimento e buscando construir uma base teórica sólida para a análise do PETI nos diferentes contextos do ciclo de políticas.

4 Sobre as influências: o contexto atual das políticas educacionais brasileiras

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e às questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita.

Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno⁶

Após investigar, no capítulo anterior, como a educação integral vem sendo abordada no contexto acadêmico brasileiro recente, pude compreender que este conceito está construído historicamente enquanto um processo que se contrapõe à busca pela transmissão — inexistente (Freire, 2002)⁷ — fragmentada e enciclopédica de conteúdos e pela formação para o mercado de trabalho precarizado. Trata-se de uma abordagem que busca contemplar práticas pedagógicas que tornem presente a integralidade das possibilidades dos sujeitos de serem e estarem no mundo e de suas inserções críticas e emancipadas na sociedade capitalista (Leite, 2019; Sostisso, 2019; Teixeira, 2019; Ferreira, 2020; Ilva, Souza e Costa, 2020; Freitas e Figueiredo, 2020; Moll e Barcelos, 2021; Araújo et al., 2022; Santos, 2022).

Buscando responder ao objetivo específico de descrever o contexto atual das políticas educacionais brasileiras, este capítulo objetiva avançar na investigação acerca das influências nacionais e internacionais do PETI, analisando como diferentes grupos de interesse influenciam as ações em torno do programa. Para isso, na primeira seção, intitulada “O neoliberalismo e uma nova racionalidade na educação”, irei analisar os elementos que caracterizam o contexto de influências do programa, descrevendo, a

⁶ ADORNO, T. W. *Erziehung nach Auschwitz*, In: —. *Stichworte; kritische Modelle 2*. Frankfurt, Suhrkamp, 1974. Trad. por Aldo Onesti. In: COHN, Gabriel (org). Coleção “Grandes Cientistas Sociais: Adorno”. São Paulo. Ática, 1986.

⁷ Em sua obra intitulada “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Paulo Freire demonstra que não existe transmissão de conhecimento. Do contrário, o conhecimento é construído pelos sujeitos de acordo com suas experiências práticas, mediadas por narrativas dialéticas e pedagógicas. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2002, p. 13).

partir de diferentes referenciais teóricos, como o neoliberalismo produz uma nova racionalidade na educação.

Neste sentido, a crítica de Darcy Ribeiro (1986) ao afirmar que a crise da educação brasileira não trata-se de um acaso, mas sim de um projeto, será tomada como ponto de partida nesta análise. Afinal, de quem é esse projeto? A quem interessa, ao fim e ao cabo, o desmonte da educação brasileira?

4.1 O neoliberalismo e uma nova racionalidade na educação

A ascensão do neoliberalismo, enquanto doutrina de economia política, marcou uma nova fase no desenvolvimento do capitalismo global, reconfigurando as relações entre Estado, mercado e sociedade (Andrade, 2019). Como resposta às crises do Estado de bem-estar social vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970 (Fiori, 1997), o neoliberalismo se constituiu como uma ideologia⁸ que preconiza a desregulamentação da economia, a privatização de empresas estatais, a redução dos gastos públicos com serviços sociais e a liberalização do comércio internacional (Harvey, 2008).

Essa ideologia se fundamenta na crença na capacidade do livre mercado de gerar prosperidade econômica e na necessidade de — supostamente (Moraes, 2004) — limitar o papel do Estado na economia, restringindo-o às funções de garantir a livre concorrência e a propriedade privada. Essa guinada neoliberal, com suas raízes no pensamento de economistas como Friedrich Hayek e Milton Friedman, implicou em uma profunda reestruturação do estado capitalista, com a intensificação da financeirização da economia, do desmonte dos serviços sociais providos pelo estado (Anderson, 1995), do desemprego e da desigualdade (Del Pino, 2000), da dissipação global das cadeias de produção e da desregulamentação e consequente aumento da exploração do trabalho (Neves, 2022).

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram

⁸Adoto aqui a concepção de Althusser sobre ideologia, como sendo "a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência" (Althusser, 1992, p. 77).

a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (Anderson, 1995, p. 9 e 10).

Estas políticas, quando desenvolvidas em regiões vulneráveis na divisão internacional do trabalho e da produção e distribuição do capital, como a América Latina, resultaram em um aumento ainda mais intenso da pobreza, do desemprego em massa e da polarização social entre os trabalhadores (Casassus, 2001). Apesar das promessas de prosperidade e desenvolvimento, o neoliberalismo aprofundou as desigualdades sociais e intensificou as dificuldades para a maior parte da população (Del Pino, 2000).

A abertura econômica indiscriminada e a desregulamentação dos mercados, sem a devida proteção social, expuseram os países da região à volatilidade do mercado internacional e à concorrência desigual com economias mais desenvolvidas dentro da lógica capitalista. Os cortes nos gastos sociais, justificados pela necessidade de reduzir o déficit fiscal e atrair investimentos, resultaram na precarização de serviços públicos essenciais como saúde e educação, impactando principalmente as camadas mais pobres da população (Silva, 2018).

A privatização das empresas públicas, apresentada como solução para a alegada ineficiência e para o déficit público, resultou na transferência de patrimônios públicos para o controle privado, sem garantia de melhorias na qualidade dos serviços e aumentando os custos para a população (Rodrigues e Jurginfeld, 2019). A flexibilização dos direitos trabalhistas, com a justificativa de gerar mais empregos, levou à precarização do trabalho e à perda de direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores.

Em síntese, são medidas que visam a abertura das economias nacionais, a desregulação dos mercados, o corte nos gastos sociais, a flexibilização dos direitos trabalhistas, a privatização das empresas públicas e o controle do déficit fiscal. Em nenhum outro momento histórico os países latinoamericanos foram tão orientados e persuadidos sobre a eficácia do mercado livre e das privatizações como no último período. A disseminação generalizada destas políticas tem significado um impressionante retrocesso social na América

Latina. O resultado tem sido uma maior polarização social, aumento da pobreza, marginalização e desemprego em massa (Del Pino, 2000, p. 71 e 72).

O estado neoliberal, apesar do discurso de estado mínimo, desempenha um papel fundamental na promoção dos interesses dos capitalistas. Conforme aponta Harvey (2008), este fenômeno se manifesta em práticas como: a repressão sindical, através de leis que dificultam a formação de sindicatos, de medidas que criminalizam as greves e de ações policiais violentas contra os trabalhadores em luta; a precarização das leis trabalhistas, por meio da flexibilização das regras de contratação e demissão, da redução dos direitos trabalhistas e do aumento da jornada de trabalho; a redução de gastos sociais em detrimento do pagamento de altas taxas de juros da dívida pública; e os privilégios concedidos a grandes corporações através de concessão de isenções fiscais⁹, de empréstimos subsidiados e de investimentos em infraestrutura que beneficiam diretamente as empresas. O estado neoliberal, portanto, não é um estado mínimo, mas sim um estado que intervém na economia para favorecer os capitalistas.

O Estado joga um papel decisivo no neoliberalismo. O ímpeto de restauração do poder de classe distorce na prática a teoria do Estado mínimo. A criação de um clima favorável aos negócios e aos investimentos, a difusão financeira, o papel de garantidor de última instância de grandes instituições financeiras, a transferência dos prejuízos privados para as contas públicas, a repressão dos sindicatos, a precarização das leis trabalhistas, a redução de gastos sociais, a difusão de políticas públicas de responsabilização individual, a ação repressiva da polícia e do judiciário, os privilégios concedidos a grandes corporações, a delegação ao setor privado da formulação de leis, das estruturas regulatórias, das políticas públicas e a promoção de parcerias público-privadas, nas quais o Estado assume os riscos enquanto as empresas ficam com os ganhos, são alguns dos exemplos de práticas estatais neoliberais que se colocam do lado dos interesses capitalistas em detrimento dos direitos coletivos dos trabalhadores, do bem-estar da população e da proteção ambiental (Harvey, 2008, p. 80 a 91).

No campo da educação, atualmente esta agenda é liderada pelo movimento global de reforma da educação — *Global Education Reform Movement* (GERM), em inglês — que configura-se como um conjunto de medidas e reformas voltadas à

⁹ Ver, como exemplo, o caso recente em que a Receita Federal brasileira publicou informações com perfil dos beneficiários do Programa Emergencial de Retomada do Setor de Eventos (Perse) em: <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/receita-federal-publica-informacoes-com-perfil-dos-beneficiarios-do-perse>, que estabelece uma renúncia fiscal estimada em mais de 15 bilhões de reais.

privatização das cadeias de produção da educação e à reorganização do significado da educação na sociedade (Salhberg, 2016). Com base em reformas realizadas nos anos 1980 e 1990 em países como EUA e Inglaterra, o GERM tem sido posto em prática mais recentemente em países do sul global como Chile, Argentina, Austrália, Nova Zelândia e África do Sul (Gandin e Cunha, 2023).

Gandin e Cunha (*Idem*) destacam as seguintes características do GERM: competição entre escolas, fundamentada na crença de que a competição de mercado promove o avanço na qualidade da educação; padronização da educação, com currículos comuns e ênfase em resultados nas avaliações externas, em detrimento das condições materiais, estruturais e culturais das escolas; foco em habilidades básicas consideradas essenciais para a reprodução capitalista, como leitura, matemática e empreendedorismo, levando à redução da carga horária e da importância de outros conhecimentos e saberes históricos, sociais e culturalmente relevantes; incorporação de modos de gestão do mundo corporativo, como a ênfase na competição por resultados, demissão por baixo desempenho, remuneração e premiação por performance além do esperado, levando docentes a uma competição problemática — e possivelmente adoecedora (Porto, et al. 2023) —, em que buscam atingir os parâmetros de desempenho estabelecidos.

Para compreender a historicidade do GERM, é preciso voltar às décadas de 1980 e 1990, período em que países como EUA e Inglaterra, como dito anteriormente, desenvolveram profundas reformas neoliberais em seus sistemas educacionais. Essas reformas, justificadas pela busca por maior eficiência e qualidade na educação, foram inspiradas em práticas como a da escolha escolar (Nazareth, 2024) — school choice, em inglês —, que defende a liberdade de escolha dos responsáveis legais pelos estudantes na seleção da escola para seus filhos; e do gerencialismo (Ball, 2005; Hypolito, 2010), que trata da aplicação de princípios gerenciais do setor privado na administração pública, através de diferentes formas de privatização do estado.

O conceito de "school choice" parte da premissa de que os responsáveis legais pelos estudantes devem ter a liberdade de escolher a escola para seus filhos, ao invés de serem submetidos ao sistema de matrículas em escolas públicas definidas por critérios geográficos, como ocorre atualmente no Brasil, por exemplo. Esse movimento

defende que a competição entre escolas, impulsionada pela livre escolha dos pais, resultaria em maior qualidade e eficiência na educação.

As escolas charter surgem nesse contexto como um modelo de escola pública com gestão privada que se disseminou por regiões dos EUA e da Europa. Operando sob contratos de desempenho, essas escolas possuem suposta autonomia na organização administrativa e pedagógica, em contrapartida à responsabilização por resultados (Camargo, 2014). A proposta original das escolas charter visava à criação de escolas inovadoras, administradas por professores, com liberdade para experimentar novas práticas pedagógicas e atender às necessidades de alunos “marginalizados pelo sistema tradicional” (Nazareth, 2024). No entanto, este objetivo ficou em segundo plano e, ao longo das últimas décadas, as escolas charter se transformaram em um negócio lucrativo, com a formação de grandes redes de ensino e a crescente influência de empresas e organizações privadas na concepção e formulação de políticas educacionais.

Assim, ao submeter as escolas à competição por fundos públicos baseadas nas leis do livre mercado, o movimento pró-charter nos EUA criou um lucrativo mercado educacional. A possibilidade de inovação pedagógica para atender grupos marginalizados, que era o cerne da ideia original, ficou em segundo plano (*Idem*, p. 13).

A partir dos anos 2000, o GERM se disseminou globalmente, alcançando países do Sul Global, incluindo o Brasil. Para compreender como estas reformas educacionais se manifestam mais especificamente no contexto educacional brasileiro, tomei com referência a literatura sobre a Nova Gestão Pública (Shiroma e Campos, 2006; Poly e Lagares, 2017; Hypolito, 2020), que demonstra como estas reformas sistemáticas transferem responsabilidades do estado para o setor privado, introduzindo na educação a lógica do gerencialismo e da performatividade (Ball, 2005). Essa lógica se materializa, na prática, através da privatização total ou parcial — endógena ou exógena (Ball e Yudell, 2008) — de diferentes setores e serviços das redes de educação, da busca por austeridade fiscal, da mensuração de resultados através de avaliações externas e padronizadas, da responsabilização individual de professores, estudantes e escolas e na criação de um mercado performativo educacional, com a introdução de

mecanismos de competição entre professores, estudantes, escolas e redes de ensino (Coutinho e Lagares, 2017), ocasionando processos de intensificação e autointensificação do trabalho docente (Garcia e Anadon, 2009).

Este mecanismo funciona não apenas pela imposição objetiva da materialidade da desigualdade social, mas opera, também, na camada subjetiva da cognição dos sujeitos. Dardot e Laval (2016) conceituam este fenômeno como “nova racionalidade neoliberal” e apresentam em seu livro “A Nova Razão do Mundo” o neoliberalismo como uma forma de racionalidade, que se estende para além da esfera econômica, moldando a vida social e a subjetividade dos sujeitos.

Para os autores, o neoliberalismo não se resume a um conjunto de políticas econômicas, mas constitui uma verdadeira “razão do mundo”, uma lógica que permeia todas as ações de todas as classes sociais. Essa nova racionalidade neoliberal se caracteriza pela generalização da concorrência como principal norma cultural. A competição, antes restrita ao mercado, torna-se o princípio organizador de todas as esferas da vida social, desde a educação e a saúde até as relações interpessoais e culturais. O Estado, longe de ser um agente neutro, atua como promotor e regulador dessa lógica competitiva, incentivando a privatização e a mercantilização de serviços públicos.

O Estado foi reestruturado de duas maneiras que tendemos a confundir: de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põem fim ao “Estado produtor”, mas também de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais (Dardot e Laval, 2016, p. 270 e 271).

Um aspecto central da racionalidade neoliberal é a construção do “sujeito empresarial”. Os indivíduos são transformados em “empresas de si mesmos”, responsáveis por gerir suas próprias vidas e carreiras como se fossem empreendimentos financeiros. A competição constante e a busca incessante por performance individual geram ansiedade e insegurança, naturalizando a precarização do trabalho e a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso. Dardot e Laval (2016) argumentam que essa nova racionalidade se manifesta de forma sutil e perversa, moldando as subjetividades e naturalizando a lógica neoliberal entre os

sujeitos. Os discursos da liberdade individual e da meritocracia mascaram as desigualdades e a exploração inerentes ao sistema, criando a ilusão de que o sucesso depende apenas do esforço individual.

Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos do que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da modernidade. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (*Idem*, p. 16).

Neste contexto, as contribuições de Byung-Chul Han (2015) sobre a “sociedade do cansaço” e o “sujeito de desempenho” corroboram na compreensão de como este novo sujeito é produzido na contemporaneidade. Han contrapõe a sociedade disciplinar de Foucault (1977), marcada pela repressão e pelo controle externo, à sociedade do desempenho, caracterizada pela autoexploração e pela pressão interna por performance. Nessa nova configuração social, o indivíduo se torna algoz e vítima de si mesmo, cobrando-se incessantemente para alcançar metas e atingir o sucesso.

A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos (Han, 2015, p. 23 e 24).

Essa “violência neuronal”, como Han a denomina, leva ao esgotamento físico e mental, manifestando-se em doenças como depressão, síndrome de burnout e transtornos de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e de personalidade limítrofe (TPL). O autor argumenta que cada época histórica é marcada por enfermidades “fundamentais” que refletem as estruturas sociais e os modos de vida predominantes. Assim como o século XIX foi assolado por doenças bacteriológicas, e o

século XX, apesar dos avanços da imunologia, ainda carregava o medo de pandemias virais, o século XXI, segundo Han, é definido pelas "doenças neuronais".

Essa mudança de paradigma patológico reflete uma transformação profunda na sociedade. Se antes as doenças infecciosas, causadas por agentes externos, eram o principal desafio, hoje, as doenças neuronais, como depressão, TDAH, TPL e síndrome de burnout, são o centro de nossas preocupações. Essas enfermidades, segundo Han, são sintomas de uma sociedade do desempenho, marcada pelo excesso de positividade, pela hiperconexão e pela pressão constante por performance. A "violência neuronal" que caracteriza essa época surge da autoexploração, da cobrança interna por otimização e da busca incessante por sucesso. Essas diferentes formas de adoecimento mental, neste contexto, não são meros problemas individuais, mas sim manifestações de um mal-estar social. Elas refletem a dificuldade de lidar com a pressão por performance, a hipercompetitividade e a falta de tempo para o ócio e a contemplação.

Neste contexto da sociedade do cansaço (Han, 2015), em que os sujeitos precisam se constituir puramente de competição e desempenho para se reconhecerem e serem reconhecidos na nova racionalidade neoliberal (Dardot e Laval, 2016), a escola desempenha papel central na produção e reprodução destes mecanismos. Althusser (1992) fornece um arcabouço epistemológico altamente funcional para compreender como a escola, sob a influência da racionalidade neoliberal, atua na reprodução da hegemonia e na produção dos sujeitos empresariais. Althusser argumenta que o estado mantém seu poder não apenas pela força (através dos aparelhos repressivos de estado), mas também pela ideologia (por meio dos aparelhos ideológicos de estado). A escola, como um aparelho ideológico de estado central na sociedade, desempenha um papel fundamental na disseminação da ideologia dominante e na formação de sujeitos conformados e defensores da ordem social vigente.

[...] a Escola ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela

divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (Althusser, 1992, p. 21).

Essa nova racionalidade na educação vem sendo produzida no Brasil desde a redemocratização, com grande ênfase a partir dos governos de Collor e Fernando Henrique Cardoso, em que ocorreram diversas reformas neoliberais alinhadas ao GERM, com grandes quantidades de privatizações, concessões e benefícios para a iniciativa privada (Rodrigues e Jurgenfeld, 2019). Desde então, diversas foram as iniciativas políticas e econômicas que objetivaram o desenvolvimento desta racionalidade neoliberal na educação pública brasileira, influenciadas por diferentes grupos de interesses. Neste sentido, Moura e Oliveira (2024, p. 680), ao analisarem a atuação de think tanks¹⁰ internacionais no Brasil, afirmam que

O processo de disseminação da ideologia do livre mercado – que contribui para a constituição da hegemonia do neoliberalismo e, consequentemente, para o avanço da privatização dos serviços públicos – tem sido impulsionado por protagonistas estatais, envolvendo governos locais, regionais e nacionais, mas também não estatais, como organismos multilaterais, empresas, organizações filantrópicas, religiosas e think tanks. Esse processo instituiu uma nova governança, que opera em múltiplas escalas e mediante a atuação de atores articulados em redes de políticas, e alcançou a educação.

A pesquisa de Moura e Oliveira (2024) revela uma rede de 15 instituições, majoritariamente sediadas nas regiões sul e sudeste do Brasil, com conexões internacionais, atuando para disseminar a lógica de mercado na educação pública. Essas organizações, muitas vezes com financiamento secreto, empregam estratégias sofisticadas para influenciar a opinião pública e políticas educacionais, produzem pesquisas, publicações e materiais de propaganda que promovem “soluções privadas” para os desafios da educação, além de formarem novos atores políticos através de cursos e eventos de formação. A investigação demonstra a infiltração desses grupos nos espaços de poder, com alguns membros, inclusive, ocupando importantes cargos atualmente no Ministério da Educação.

¹⁰ As organizações conhecidas como think tanks dedicam-se à produção de conhecimentos e ações que visam influenciar políticas públicas. “Essas organizações estão presentes em diferentes partes do planeta e operam muito próximas das instâncias governamentais. Trata-se de um tipo de atuação capaz de dar o direcionamento para os fundamentos das ações tanto no legislativo quanto no executivo.” (Mendes e Peroni, 2020).

Moura e Oliveira (2024) destacam a atuação da Atlas Economic Research Foundation como uma poderosa engrenagem na disseminação do neoliberalismo em escala global. Fundada em 1981, a Atlas coordena uma vasta rede de think tanks que promovem a cartilha neoliberal: livre mercado, estado mínimo, liberdade individual e direitos de propriedade. O foco central é influenciar a opinião pública, moldando percepções e construindo um consenso favorável à "sociedade livre" – um eufemismo para a desregulamentação, privatização e redução do papel do estado. Para isso, a Atlas injeta recursos financeiros e intelectuais em suas organizações parceiras, criando uma verdadeira teia de influência que se estende por 97 países.

Pela rede de políticas da Atlas Economic Research Foundation trafegam recursos financeiros, intelectuais e organizacionais para o desenvolvimento de atividades pró-mercado. Os dados apontam que obteve sucesso em seus empreendimentos – em 2021 foi responsável por conectar uma rede de 461 think tanks defensores dos princípios do livre mercado em 97 países distribuídos por cinco continentes: 1) África: 24; 2) América do Norte: 169; 3) América Latina e Caribe: 100; 4) Europa e Ásia Central: 115; 5) Oriente Médio: 10; 6) Sul e Leste da Ásia e Pacífico: 36; 7) Austrália e Nova Zelândia: 7 (Moura e Oliveira, 2024, p. 685).

Um marco na história da influência desses grupos no Brasil é a ascensão do Instituto Liberal, fundado na década de 1980 pelo empresário Donald Stewart Jr., contou com o apoio de figuras influentes do empresariado nacional, como Paulo Villares e Jorge Gerdau Johannpeter. O instituto foi fundado na cidade do Rio de Janeiro e, em poucos anos, expandiu sua presença para outras capitais, como Porto Alegre, Recife e Fortaleza.

Ainda de acordo com Moura e Oliveira (2024), o Instituto Liberal tem desempenhado um papel central na difusão de ideias neoliberais no Brasil, defendendo a privatização de serviços públicos, incluindo a educação. A organização produz estudos, publica livros e promove eventos com o objetivo de influenciar a opinião pública e os formuladores de políticas.

Os recursos financeiros para manutenção de suas atividades eram oriundos das doações de grandes corporações, como Nestlé, Carrefour, Xerox, Shell, Dow Química, Bradesco, Citibank, Banco de Boston, Ipiranga, VARIG, Quaker, Alcoa Alumínio, Lloyds Bank, Votorantim, entre outros, como também dos convênios e financiamentos obtidos junto a outros think tanks, como a Atlas

Economic Research Foundation, o Center for International Private Enterprise, o Liberty Fund e o Tinker Foundation (Moura e Oliveira, 2024, p. 693).

Outra maneira bastante utilizada de conceituar este fenômeno é a "nova filantropia" (Ball e Olmedo, 2013). Diferentemente da filantropia tradicional, voltada para ações assistencialistas e pontuais, a nova filantropia se caracteriza pela atuação estratégica destas fundações e institutos privados, vinculados a grandes empresas e grupos financeiros, que buscam influenciar a formulação e implementação de políticas públicas, inclusive na área da educação.

Em resumo, o que é diferente aqui é a relação direta entre a caridade e a política, o envolvimento mais aparente dos doadores com comunidades políticas e uma abordagem mais 'prática' ao uso das doações. Os novos filantropos operam numa 'esfera parapolítica' (HORNE, 2002), dentro da qual eles podem criar sua própria agenda de políticas. [...] Dada a dimensão da situação, Michael Petrelli, do Instituto Thomas B. Fordham, recentemente reconheceu que 'não é incorreto dizer que a agenda da Fundação Gates tornou-se a agenda educacional do país' (*Idem*, p. 39).

Um exemplo da atuação da nova filantropia na educação brasileira é a Fundação Lemann, criada pelo empresário Jorge Paulo Lemann, que investe em programas de formação de professores, criação de escolas charter e produção de materiais didáticos. Outro exemplo é o Instituto Ayrton Senna, que descreve em seu próprio site os principais "movimentos pela educação", apontando os demais grupos e empresas que os constituem:

O Brasil, nos últimos quinze anos, vem colocando em prática, de forma exitosa, essa parceria mediante a criação de movimentos pela educação. Certamente, o mais importante é o movimento Todos pela Educação, do qual tive o privilégio de ser seu primeiro presidente executivo, e que hoje é conduzido de forma competente pela Priscila Cruz. Outro mais recente é o movimento Santa Catarina pela Educação, implementado há cinco anos pela Federação das Indústrias daquele estado – a FIESC, e que hoje envolve outras federações, além das secretarias estadual e municipais da educação (Ramos, 2017).

O cenário político brasileiro a partir de 2016, fundamentalmente após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, representou um ponto de transformação que acelerou e aprofundou o avanço da agenda neoliberal sobre o Estado brasileiro. A eleição de Jair Bolsonaro em 2018, nesse contexto, consolidou uma poderosa aliança

entre esta vertente ultraliberal na economia e um forte movimento neoconservador nos costumes, ambos com projetos bem definidos para a reconfiguração da educação. Essa combinação de interesses materializou-se na ocupação de cargos estratégicos no governo por membros de think tanks de ambas as vertentes. Dessa forma, a ascensão do governo Bolsonaro não apenas intensificou a influência neoliberal, mas permitiu que atores alinhados a essa nova composição de forças ultraconservadoras ultrapassassem o papel de influenciadores externos para assumir o controle direto da formulação e execução de políticas públicas, especialmente na área da educação.

Cabe ressaltar que, com a chegada ao poder do presidente Jair Bolsonaro no ano de 2019, pessoas ligadas aos think tanks parceiros da Atlas Economic Research Foundation no Brasil passaram a ocupar posições-chave no alto escalão das estruturas governamentais. Isso deu lugar a um cenário que permitiu ultrapassar o nível de influenciar as políticas públicas considerando os paradigmas do neoliberalismo a partir do ambiente externo ao Estado, para alcançar o nível de controle e de execução de ações estatais (Vidal e Lopez, 2022).

Essa mudança se traduziu no desenvolvimento de políticas e programas alinhados com a agenda neoliberal, como a reforma do Ensino Médio; o programa Future-se; e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que materializava a agenda neoconservadora por meio da imposição de um modelo de gestão e de valores pautados na hierarquia e na disciplina militar, alinhando a instituição escolar a um projeto de controle social e ideológico conservador e reacionário. A reforma do Ensino Médio, por exemplo, flexibilizou o currículo, abriu espaço para a iniciativa privada e priorizou a formação para o mercado de trabalho precarizado. O programa Future-se, por sua vez, sob o argumento de autonomia financeira das universidades federais, permitia e incentivava — através de cortes sistemáticos de verbas públicas — a captação de recursos privados e a parceria com empresas (Del Pino, 2020).

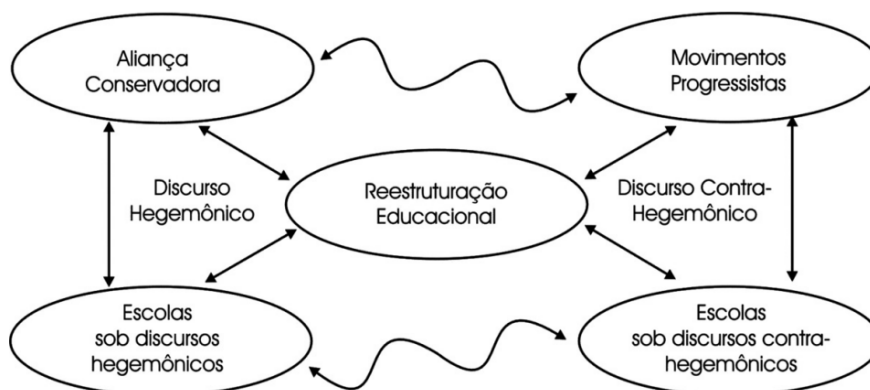
Este cenário de disputa por influência na educação reflete diretamente na gestão das instituições, conforme aponta Hypolito (2020), ao discutir a relação entre políticas neoliberais e conservadoras¹¹ e experiências locais nas escolas, argumentando que, em um contexto global de políticas neoliberais, é possível observar experiências locais

¹¹ Hypolito e Lima (2019; 2020) demonstram como o conservadorismo se alinha ao neoliberalismo no contexto atual das políticas educacionais brasileiras.

com sentidos atribuídos e em disputa permanente. Hypolito baseia-se em sua tese de doutorado, em que investigou experiências locais de orientação progressista e conservadora em diferentes escolas e na qual conclui que há uma disputa política sobre a definição da gestão nas escolas. O autor destaca que as diferentes escolas vivem experiências muito distintas e por vezes híbridas. Isso significa que as escolas não são espaços homogêneos e determinísticos, mas sim locais onde diferentes forças sociais e políticas disputam sentidos e significados.

Como pude demonstrar em minha tese de doutorado (Hypolito, 2004), ao investigar experiências locais de orientação progressista e de orientação conservadora em escolas diferentes, há uma disputa política sobre a definição da gestão democrática nas escolas, uma vez que as administrações municipais e/ou estaduais tentam discutir ou impor políticas nem sempre democráticas em oposição às tradições democráticas do movimento docente e das lutas sociais (Hypolito, 2020, p. 145).

Figura 1 — Reestruturação Educacional como construção social contraditória



Fonte: Hypolito (2020, p. 146).

Na figura acima, Hypolito (2020, p. 146) mostra as disputas em torno de uma hegemonia de significados, que estão relacionados à luta entre dois lados opostos, que resultam da capacidade de articulação de sentidos que possam se tornar universais. Este cenário revela aquela que considero ser a principal contradição existente atualmente no campo da educação, oriunda da disputa entre duas concepções elementares acerca dos significados e dos objetivos das práticas educativas nas sociedades contemporâneas: a educação parcial, enquanto discurso hegemônico, voltada a atender as demandas de produção e reprodução do capital,

reproduzindo o que podemos chamar de lateralidade liberal ou unilateralidade burguesa¹², em que os sujeitos são subjetivados em uma lógica competitiva, individualista, meritocrática e ultradisciplinarizada; e a educação integral, enquanto um discurso contra-hegemônico, reproduzindo o que podemos conceituar como Educação Omnilateral ou Omnilateralidade¹³, em que se objetiva proporcionar aos sujeitos mediações e experiências dialéticas e pedagógicas que possibilitem e favoreçam uma formação histórica, crítica, científica, inclusiva, emancipadora e culturalmente referenciada, diante dos grupos e dos mecanismos de exploração e controle à que estão submetidos.

Apesar de não utilizar o conceito de educação integral em seu título, o PETI o menciona em diferentes documentos e legislações. O que ocorre, ao invés disso, é a preferência pela utilização do termo “tempo integral” para constituir o nome do programa. Existem importantes diferenças entre estes dois conceitos, ao ponto de podermos afirmar que a escolha de um, em detrimento do outro, apesar de parecer um simples detalhe, pode ser interpretada como a expressão de determinadas intencionalidades e concepções políticas da gestão do programa. As reflexões sobre estas questões serão aprofundadas na seção 4.3.

O tempo é um aspecto bastante simples diante da imensidão de elementos que constituem o entendimento que podemos construir sobre educação integral, porém, traz em si e em seus mistérios, importantes influências no cotidiano escolar e nas próprias concepções de vida, sociedade e educação. Neste sentido, realizarei uma breve digressão sobre este conceito na próxima seção, intitulada “Uma breve história do tempo”.

¹² “A unilateralidade burguesa se revela de diversas formas: de início a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e explicação do real; revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, egoísmo, etc. Mas, acima de tudo, a unilateralidade burguesa se revela nas mais diversas formas de limitação decorrentes do submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital.” (Pereira e Lima, 2008, p. 285).

¹³ “O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, com o homem limitado da sociedade capitalista.” (*Ibidem*).

4.2 Uma breve história do tempo

Tempo integral implica “tempo escola”, mais “tempo casa”, mais “tempo comunidade”, “tempo cidade” e “tempo território”. O tempo integral é o tempo de viver, ele vai além dos muros da escola.

Jaqueline Moll¹⁴

O tempo, como o concebemos, transcende a mera quantificação em horas, minutos e segundos. Longe de ser uma realidade objetiva e imutável, o tempo se revela uma complexa construção social, moldada pelas necessidades humanas, relações de poder e contextos culturais. Nossa percepção do tempo não é ditada por leis naturais absolutas, mas sim por convenções e acordos estabelecidos ao longo da história.

Vanessa Ogle (2015), em seu livro “The Global Transformation of Time”, aponta que desde os primórdios da civilização a humanidade busca medir e organizar o tempo, utilizando-o como ferramenta para estruturar suas atividades e compreender o mundo ao seu redor. No entanto, a forma como medimos e interpretamos o tempo varia significativamente entre diferentes culturas e épocas, evidenciando sua natureza subjetiva e mutável. A invenção de calendários e relógios, por exemplo, marcou um ponto fundamental na história da humanidade, permitindo a organização do tempo de forma mais precisa e sistemática. No entanto, essa organização não se deu de forma neutra, mas sim em resposta a necessidades específicas, como a coordenação do trabalho agrícola, a marcação de eventos religiosos e o controle das populações.

Na antiguidade, a construção de grandes monumentos, como pirâmides, templos e infraestruturas diversas, exigia a coordenação do trabalho de milhares de pessoas, o que só foi possível graças à criação de calendários e à organização do tempo em ciclos de trabalho e descanso. Com a ascensão do capitalismo e das revoluções industriais, o tempo se tornou um elemento ainda mais central na organização da produção, do trabalho e, conseqüentemente, das subjetividades dos

¹⁴ MOLL, Jaqueline. #MECAoVivo | Ciclo de Seminários Programa Escola em Tempo Integral | Porto Alegre | 1º dia | Tarde. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=juHML0ixddw>. Acesso em: 11 jul. 2025.

sujeitos. A padronização do tempo, com a criação de fusos horários e a sincronização dos relógios, permitiu a criação de sistemas de produção em massa, onde o tempo de cada trabalhador era rigorosamente controlado e otimizado. A fábrica, com seus apitos e sirenes, se tornou o símbolo da dominação do tempo sobre a vida humana.

O neoliberalismo, com sua ênfase na eficiência, na competitividade e na maximização do lucro, aprofundou ainda mais essa lógica de controle. O tempo se tornou um recurso escasso e valioso, a ser explorado ao máximo em busca de resultados imediatos. A pressão por produtividade e a cultura do trabalho ininterrupto transformaram o tempo em um fator de estresse e ansiedade, alienando o ser humano de seus próprios ritmos naturais e necessidades biológicas e psicológicas.

De acordo com José Argüelles (2006), essa dissociação entre o tempo natural e o tempo artificial tem profundas implicações para a forma como vivemos e nos relacionamos com o mundo. A perda da conexão com os ritmos naturais pode gerar sentimentos de ansiedade e desconexão, enquanto a imposição de um tempo artificial pode limitar nossa autonomia e criatividade.

Podemos compreender o tempo de duas formas distintas: o tempo natural e o tempo artificial. O tempo natural, intrínseco aos ritmos da natureza, é regido pelos ciclos cósmicos e biológicos que moldam a vida na Terra. O nascer e o pôr do sol, as fases da lua, as estações do ano e os ciclos de crescimento e declínio da natureza ditam o ritmo do tempo natural, oferecendo uma experiência orgânica e cíclica da passagem do tempo.

Por outro lado, o tempo artificial surge como uma abstração criada pela mente humana, uma tentativa de quantificar, medir e controlar o fluxo do tempo. Calendários, relógios e outras ferramentas de medição do tempo são invenções humanas que nos permitem organizar nossas atividades, planejar o futuro e sincronizar nossas ações com as de outras pessoas. Porém, essa abstração do tempo também nos afasta da experiência direta dos ritmos naturais, impondo um ritmo artificial e linear à nossa percepção do tempo.

No entanto, a evolução da marcação do tempo não se limita à busca por produção e controle. A construção do tempo atômico, com sua sofisticada precisão, abriu novas fronteiras para a ciência e para a tecnologia, permitindo avanços em áreas

como a medicina, a agricultura, a física, a astronomia e as engenharias (Hawking, 2015). A busca por um tempo universal, sincronizado em todo o mundo, culminou na padronização do tempo, um marco na história da humanidade que trouxe consigo tanto benefícios quanto desafios. A criação de fusos horários e a adoção de um tempo padrão global facilitaram a cooperação internacional, a comunicação, o transporte e o comércio, conectando pessoas e culturas de forma inédita na história da humanidade.

Porém, a padronização do tempo também trouxe consigo a perda da autonomia local e a imposição de um ritmo artificial e homogeneizador. A adoção de um tempo universal significou a renúncia aos tempos locais, que variavam de acordo com os ritmos da natureza e as tradições culturais de cada região. Os fusos horários, embora tenham facilitado a coordenação global, também criaram desafios para as comunidades que se encontram em fusos horários extensos.

A padronização do tempo também aprofundou a lógica de controle e dominação inerente ao tempo artificial. O tempo se tornou uma ferramenta de poder ainda mais poderosa, utilizada para impor um ritmo de vida uniforme e controlar as atividades humanas em escala global. A pressão por produtividade, a competição global e a busca incessante por crescimento econômico intensificaram a sensação de urgência e a necessidade de otimizar cada minuto do dia, gerando adoecimento (Argüelles, 2006). No contexto do neoliberalismo avançado, a cultura do consumo, com sua ênfase na novidade, na rapidez e na obsolescência programada, impõe um ritmo frenético à vida moderna, alienando o ser humano de seus próprios ritmos e necessidades naturais (Kayser, 2019).

A educação, como instituição fundamental para a produção e reprodução na nova racionalidade neoliberal, não escapou dessa lógica de controle do tempo. A organização escolar, com seus horários rígidos, disciplinas fragmentadas e avaliações periódicas, reflete a visão do tempo como um recurso a ser gerenciado e otimizado. O tempo escolar, muitas vezes, se sobrepõe ao tempo da infância e do restante da sociedade, impondo um ritmo artificial e desconsiderando as necessidades reais dos sujeitos (Freire, 2002).

Se a física moderna nos ensina que tempo e espaço são indissociáveis, formando um contínuo (Hawking, 2015), na escola, essa relação se manifesta na

organização espacial e temporal que molda as experiências de estudantes e professores. A arquitetura escolar, com suas salas de aula, corredores e pátios, delimita os espaços e os movimentos, enquanto o tempo é rigidamente controlado pelo relógio, sinalizando o início e o fim das aulas, dos intervalos e das atividades. Essa estruturação do tempo-espaço escolar reflete a influência da nova razão neoliberal, que busca a otimização, a eficiência e o controle. Os espaços da escola se assemelham aos espaços fabris, com sua organização hierarquizada e condições precarizadas, visando à produção de "sujeitos empresariais", capazes de se adaptar às demandas dessa nova racionalidade.

Jaqueline Moll (2023) conceitua este fenômeno como “educação parcial” e propõe, como contraposição a ele, a educação integral. Em sua fala no Ciclo de Seminários do Programa Escola em Tempo Integral, promovido pela Coordenação Geral de Educação Integral e em Tempo Integral¹⁵, ressalta a importância de se considerar o “tempo integral” para além da simples extensão da jornada escolar, considerando o tempo na família, na comunidade e na cidade.

Na atualidade a implementação da educação integral vem cometendo equívocos e confundindo somente com a ampliação da jornada temporal escolar, que já foi dito, mas vale a pena repetir. Na prática, percebemos que se amplia o tempo, reforçando a tese de “mais do mesmo”, ou seja, o que está inserido no currículo é repetido no contraturno como: reforço, revisão e a repetição disciplinar, visando melhores métricas em exames (Arroyo, 2012). Neste contexto, não temos educação integral, temos apenas mais horas na escola ou uma educação parcial. Será que a educação integral vem sendo banida do contexto das escolas para os jovens não enfrentarem as incertezas que a escola e a vida nos impõem? Para o estado mínimo, convém uma educação pública mínima e sem alargamento? (Araújo, et al. 2023, p. 429).

A educação integral, nesse sentido, pressupõe a articulação entre diferentes espaços e tempos de formação, visando o desenvolvimento pleno dos estudantes e sua participação ativa na sociedade. Na seção seguinte aprofundarei as reflexões sobre o conceito de educação integral no contexto atual das políticas educacionais brasileiras.

¹⁵ O Ciclo de Seminários é uma iniciativa da COGEITI/DPDI/SEB/MEC com o intuito de elaborar as Diretrizes Nacionais de Educação Integral em Tempo Integral por etapa da educação básica (MEC, 2023).

4.3 Educação integral

A gente chama de integral, mas é uma redundância, porque a educação deve ser integral. Nós temos que chamar de integral porque no Brasil a educação é parcial. Parcial no tempo, parcial nos recursos, parcial na proposta.

Jaqueline Moll¹⁶

A contundente afirmação de Jaqueline Moll serve como ponto de partida para compreender as complexas disputas que atravessam o campo da educação integral no Brasil. Esta seção se dedica a aprofundar essa distinção fundamental, contrapondo, de um lado, a educação integral sob a perspectiva da omnilateralidade — entendida como a formação humana em todas as suas dimensões, visando a emancipação dos sujeitos, o desenvolvimento de práticas transformadoras e a construção de uma sociedade justa e menos desigual (Saviani, 2007; Frigotto, 2024) — e de outro, a noção de educação parcial em tempo integral, tal como frequentemente materializada e disputada nas políticas públicas educacionais, que pode ser entendida como mera ampliação da jornada escolar. Essa extensão temporal, quando desvinculada de uma profunda reestruturação curricular e pedagógica, pode acabar por reproduzir ou intensificar a lógica de uma educação parcial, fragmentada e, por vezes, instrumentalizada por preceitos neoliberais (Pattaro e Machado 2014; Dutra e Moll, 2018).

A radicalidade da formação omnilateral fundamenta-se em uma compreensão ontológica do ser humano como um ser histórico, cuja essência não é predefinida ou transcendental, mas continuamente produzida e transformada pela sua própria atividade no mundo. Nessa linha, Saviani (2007) sustenta que, tanto o ser do humano, quanto o ser do trabalho, são intrinsecamente históricos, distanciando-se de concepções metafísicas que separam a essência da existência. Para o autor, é no ato de transformar a natureza em função das necessidades humanas, ou seja, no trabalho,

¹⁶ MOLL, Jaqueline. #MECAoVivo | Ciclo de Seminários Programa Escola em Tempo Integral | Porto Alegre | 1º dia | Tarde. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=juHML0ixddw>. Acesso em: 11 jul. 2025.

que se define a própria humanidade. Assim, a essência humana não seria uma dádiva, mas um produto da ação laboral dos próprios seres humanos ao longo da história.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (*Idem*, p. 154).

Nesse sentido, a própria origem da educação é contemporânea à origem do humano, pois este necessita aprender a ser humano e a produzir sua própria existência, simultaneamente, em um processo educativo. Desta forma, na sua gênese, a relação entre trabalho e educação manifesta-se como uma identidade, na qual os seres humanos aprendem a produzir suas experiências no mundo, no próprio ato de produzi-las.

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática (*Idem*, p. 154 e 155).

Frigotto (2024) aprofunda essa compreensão ao enfatizar a inseparabilidade fundamental entre a história dos humanos e a história da natureza, resgatando o conceito marxiano de metabolismo — que afirma que “a natureza é o corpo inorgânico do homem” (Marx, 2004, p. 84) — para compreender a relação vital entre o ser humano e o mundo material, com o qual ele precisa manter um intercâmbio contínuo para sobreviver. Esse intercâmbio, inerente a todos os seres, no caso dos humanos, é

mediado pelo trabalho. Trabalho é definido por Marx (2004) como o processo em que os sujeitos, através de suas próprias ações, fazem a mediação e a regulação de seus metabolismos com a natureza.

Frigotto (2024) argumenta que o sistema capitalista, ao promover a apropriação privada dos meios de produção, causa uma ruptura na conexão essencial entre o ser humano e a natureza, mediada pelo trabalho. Essa "ruptura metabólica" desvirtua o trabalho, transformando-o de atividade com valor de uso em trabalho alienado com valor de troca, o que leva a fragmentação da existência humana e de sua relação com o mundo.

O que Marx demonstra é que o sistema capitalista rompe, pela apropriação privada dos meios e instrumentos de produção, a conexão que se efetiva pela atividade vital do trabalho entre a natureza (corpo inorgânico do ser humano) e o ser social. Nesta ruptura metabólica, o trabalho como valor de uso assume o caráter de força física mental daqueles que sob o capitalismo são duplamente "livres": livres de serem escravos (propriedade de outrem) como condição necessária à relação contratual capitalista, e livres de meios e instrumentos de produção. Ruptura que transforma o trabalho de valor de uso em trabalho alienado. Na relação assimétrica, entre compradores e vendedores de força de trabalho, firmada no contrato legalizado pelo direito positivo capitalista, esconde-se a extração da mais valia e, portanto, o roubo do trabalho alheio (*Idem*, p. 5).

É precisamente contra essa fragmentação e alienação do trabalho, na busca pela recomposição da totalidade da experiência humana, que a formação omnilateral se estabelece. Propondo um projeto educativo ontologicamente fundamentado, visando a reintegração do ser humano com sua própria essência produtora e com a natureza, da qual é parte interdependente.

No plano epistemológico, a formação omnilateral desafia a persistente fragmentação do trabalho investigativo e dos saberes, particularmente intensificada ao final da educação básica, pela tendência à especialização e à ultradisciplinarização do currículo. A superação dessa fragmentação é essencial para uma efetiva integração desierarquizada do conhecimento, promovendo articulações dialéticas entre trabalhadores e estudantes.

Neste sentido, no plano ontológico, o processo educativo escolar para abranger todas as dimensões da vida humana (omnilateralidade) deverá ter como eixo central necessário a integração ou a conexão entre a natureza e o

ser humano ou a “história da natureza” e a “história dos homens”, na particularidade das relações sociais capitalistas. Isto implica a organização da matriz curricular que se pautar por um equilíbrio entre as ciências da natureza – biologia, física e química etc. – e as ciências sociais e humanas – história, geografia, sociologia, filosofia, literatura, arte, educação física etc. –, como defendia Antonio Gramsci para a escola unitária. Nessa matriz, como base instrumental, estão as linguagens, entre elas as tecnologias e a matemática. Se trabalhada na perspectiva do materialismo histórico, essa matriz tem centralidade no trabalho como princípio educativo (Frigotto, 2024, p. 6).

Tal integração, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, não se resume a uma mera justaposição de campos disciplinares, mas exige um trabalho coletivo e interdisciplinar — interdisciplinaridade aqui entendida como a mútua incidência dos diversos saberes, objetivando revelar as mediações e conexões que constituem a totalidade concreta de um fenômeno estudado (Fazenda, 1995; Frigotto, 2024). Neste sentido, a dimensão da prática refere-se à própria natureza dos conhecimentos científicos construídos nos processos pedagógicos, os quais devem possibilitar a educadores e educandos uma leitura crítica de como se produzem os fenômenos naturais e sociais, além da maneira como os sujeitos se inserem politicamente na sociedade através destes saberes. A formação omnilateral busca fomentar sujeitos autônomos, capazes de compreender as determinações da desigualdade social no sistema capitalista, em oposição a indivíduos alienados e suscetíveis à manipulação, que acabam por naturalizar as injustiças históricas e estruturais à que estão submetidos.

A concepção a-histórica do ser humano, a fragmentação das ciências, os processos formativos centrados no fracionamento do conhecimento, na competitividade, sob a ideologia da meritocracia, e a desconexão entre formação científica e política da juventude constituem-se estratégias de dominação da burguesia (Frigotto, 2024, p. 9).

Frigotto (2024), ao citar Marx, contribui com o entendimento acerca do alcance dessa formação ao recordar que o ser humano se apropria de sua essência omnilateral de maneira omnilateral, engajando a totalidade de suas relações humanas com o mundo e, por extensão, com a vida social. Assim, a formação omnilateral, ao articular conhecimento crítico e ação transformadora, visa capacitar os sujeitos para intervenções conscientes e emancipatórias nos contextos em que vivem.

É fundamental, portanto, na formação do homem novo e na perspectiva do socialismo, que desde a infância se incorpore na prática o dever ético (porque é da condição universal do ser humano) do trabalho socialmente produtivo e entenda-se que quem não trabalha, explora (Frigotto, 2024, p. 14).

A categoria trabalho assume uma indiscutível centralidade pedagógica na perspectiva da formação omnilateral. Saviani (2007), ao analisar as transformações advindas da indústria moderna, observa como a ciência, enquanto potência intelectual, materializa-se e converte-se em potência produtiva através da maquinaria. Com base nessa constatação, e inspirado em Gramsci, Saviani defende uma organização para o sistema de ensino na qual o trabalho é entendido como princípio educativo central. No ensino fundamental, essa relação se manifesta de forma implícita e indireta, orientando o currículo em função da incorporação das exigências laborais já presentes na vida social.

Já no ensino médio, a articulação entre educação e trabalho, entre conhecimento e atividade prática, deveria ser abordada de maneira explícita e direta. Nesse nível de ensino, não bastaria o domínio dos elementos gerais do conhecimento, seria fundamental explicitar como a ciência se converte em força material no processo de produção, o que envolveria o domínio teórico e prático dessa articulação. É nesse contexto que Saviani propõe a politécnica, não como mero adestramento em múltiplas técnicas, mas como o desenvolvimento da capacidade de compreender os fundamentos científicos das diversas tecnologias que caracterizam a produção moderna, visando uma formação geral e "desinteressada", nos termos gramscianos, que prepara politécnicos, e não apenas técnicos especializados.

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. A concepção anteriormente formulada implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação desenvolve-se, portanto, uma escola média de formação geral.

[...]

É assim que ele [Gramsci] entendia a escola ativa, e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova, isto é, a escola única diferenciada preconizada pela burguesia. E, para ele, o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento em que os

educandos atingiam a autonomia. Completava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia, pela mediação da heteronomia (Saviani, 2007, p. 161).

Toda essa construção teórica, que articula o materialismo histórico à educação e propõe a superação da dualidade escolar por meio de uma formação que une trabalho, ciência e cultura, consolida-se na proposta pedagógica formulada por Saviani (2011), conhecida como Pedagogia Histórico-Crítica, que se apresenta como uma alternativa teoricamente robusta para a materialização de uma educação omnilateral. Corroborando essa perspectiva, Frigotto (2024) reforça que o trabalho é uma categoria fundante do ser social e essencial para a compreensão das relações de produção da vida.

Neste sentido, critica visões que, como a da Organização Internacional do Trabalho sobre o trabalho infantil, desconsideram a dimensão ontocriativa do trabalho socialmente útil, focando apenas em sua regulação no contexto da concorrência intercapitalista. Frigotto aponta que a combinação do trabalho produtivo com a instrução, desde cedo e devidamente regulamentada, constitui um dos mais potentes meios de transformação da sociedade. A união entre o ensino e o trabalho produtivo socialmente útil, portanto, não se destinaria a formar mão de obra para o capital, mas seria, conforme Marx, "o único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões" (Marx, 1988, p. 87). Nessa concepção, o trabalho como princípio educativo é o eixo que permite a articulação dialética entre teoria e prática, entre o fazer e o compreender, impulsionando o desenvolvimento integral do ser humano e sua capacidade de intervir criticamente no mundo.

Desta maneira, a formação humana omnilateral transcende radicalmente as noções frequentemente pragmáticas ou reducionistas de educação integral, que se limitam à ampliação da jornada escolar ou ao desenvolvimento de competências fragmentadas e orientadas por demandas mercadológicas. Trata-se, ao contrário, de um projeto pedagógico e político de profunda complexidade, que visa não apenas a permanência estendida no espaço escolar, mas uma reconfiguração qualitativa da experiência educativa. Esta reconfiguração orienta-se para o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas – intelectuais, físicas, culturais, éticas,

estéticas, laborais, entre outras –, para a apreensão crítica da totalidade social e para a capacitação dos sujeitos para uma prática transformadora. Busca-se, nessa perspectiva, a superação da histórica dualidade educacional, que destina formações distintas para classes sociais distintas, e a construção de uma escola comum, que articule organicamente trabalho, ciência e cultura.

A materialização dessas disputas ideológicas e de classes, em torno da educação integral, ocorre centralmente na instituição escolar. Neste ambiente, a compreensão da escola como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado, conforme descrito por Althusser (1992) e mencionado anteriormente, permanece uma ferramenta analítica de grande valor. A potência de sua análise, reside em revelar a função social fundamental que a classe dominante historicamente atribui à instituição escolar: a de reproduzir as relações de produção capitalistas e, fundamentalmente, de promover a ideologia que legitima e naturaliza essas relações.

A escola, nesse sentido, ensina não apenas os saberes formalmente estabelecidos, mas também, e talvez principalmente, as "regras do jogo", os comportamentos, as disposições e as visões de mundo que conformam os sujeitos às exigências da ordem vigente. Este fenômeno é descrito por Silva (1992) através de conceitos como "currículo oculto", o qual será mais detalhadamente explorado na seção 4.4. Essa perspectiva dialoga diretamente com a crítica de Paulo Freire (1970) sobre a "educação bancária", na qual o conhecimento é "depositado" em educandos passivos, visando sua adaptação acrítica à realidade e a manutenção das estruturas de exploração e controle.

Contudo, considero importante, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, compreender detalhadamente os elementos que influenciam o caráter reprodutivista de determinados fenômenos. A escola, conforme abordado anteriormente, embora seja um campo privilegiado para a atuação da ideologia dominante, é também e, intrinsecamente, um espaço permeado por contradições. As mesmas estruturas que visam à reprodução podem gerar focos de resistência, questionamento e produção de contra-hegemonia (Hypólito, 2020).

É aqui que a categoria marxista da mediação se torna central: as políticas, os currículos e os discursos ideológicos não são simplesmente impostos e absorvidos de

forma linear. Eles são interpretados, negociados e, por vezes, subvertidos pelas práticas, culturas e subjetividades dos diversos atores escolares (Cury, 1985). A agência humana, mesmo em contextos de forte determinação estrutural, encontra espaços para se manifestar, tornando a escola um campo de luta política e pedagógica constante.

É precisamente nesse terreno de disputas e mediações que a cooptação do discurso da educação integral pela racionalidade neoliberal se torna uma estratégia sofisticada. Significantes chave como "desenvolvimento pleno", "autonomia do estudante" e "protagonismo juvenil", historicamente carregados de potencial crítico e emancipatório, são capturados e rearticulados dentro de uma nova cadeia discursiva, que serve aos interesses do mercado.

Recorrendo às contribuições da análise de discurso (Nogueira, 2008), podemos compreender como esses termos são esvaziados de seu conteúdo original e preenchidos com novos significados, alinhados à formação do "sujeito de desempenho" (Han, 2015), como discutido na seção 4.1. A ênfase em "habilidades socioemocionais", por exemplo, quando desvinculada de uma análise crítica das condições sociais que geram sofrimento psíquico e desigualdade – bem como, quando simplificam ou desconsideram a “complexidade irreduzível” (Smolka, 2015) da experiência humana, em detrimento de técnicas mensuráveis de avaliação e classificação dos sujeitos –, pode se converter em uma ferramenta de responsabilização individual e de consequente adaptação às pressões de um mercado de trabalho intrinsecamente e, cada vez mais, precarizado.

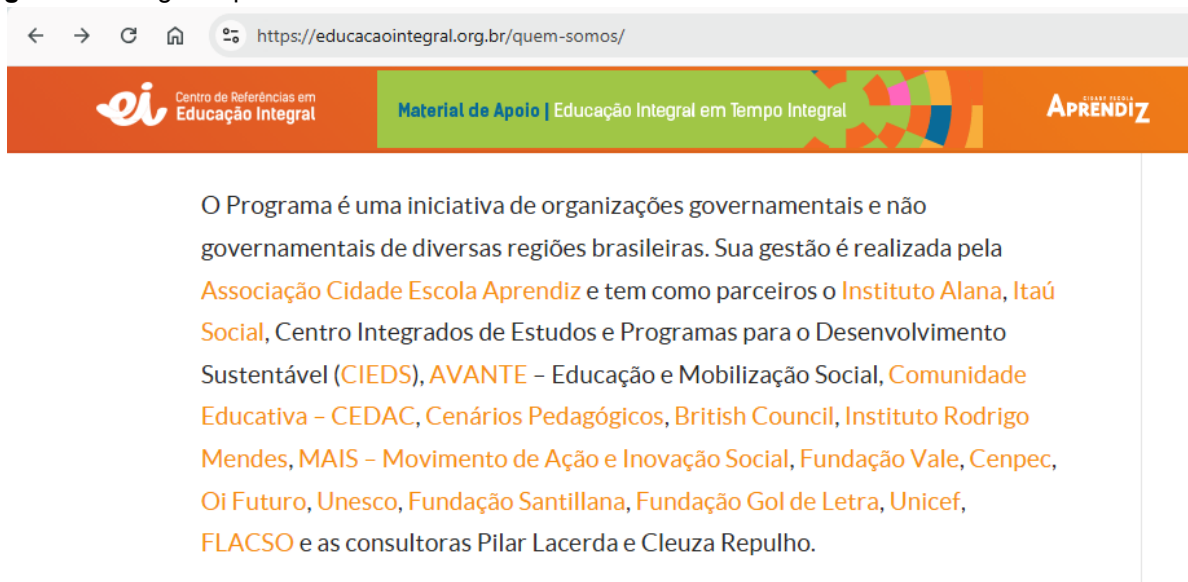
As ferramentas da teoria do discurso possibilitam aprofundar a compreensão dessa dinâmica de cooptação. Nesta perspectiva, a luta política é, em grande medida, uma luta pela significação, onde diferentes projetos buscam articular elementos discursivos dispersos em torno de pontos que se conectam e fixam sentidos, ainda que provisoriamente. Este tipo de significantes, por sua polissemia e apelo positivo, são passíveis de serem preenchidos com os mais diversos conteúdos ideológicos.

Neste contexto, a classe dominante busca cooptar o discurso da educação integral, ressignificando-o, em uma tentativa de legitimar a educação parcial oferecida aos trabalhadores. Uma iniciativa que evidencia esta estratégia de apropriação e

ressignificação do conceito de educação integral pelo discurso hegemônico neoliberal no Brasil é o Centro de Referências em Educação Integral (CREI) que, de acordo com seu site oficial¹⁷, “promove, desde 2013, a pesquisa, o desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil”.

O site informa, ainda, uma lista de parceiros que financiam a iniciativa, dentre os quais constam grandes grupos financeiros privados brasileiros e internacionais, como Instituto Alana, Itaú Social, British Council, Fundação Vale, Oi Futuro, Unesco, Fundação Gol de Letra, Unicef, dentre outras. Alguns destes grupos são think tanks financiados por grandes bancos e corporações financeiras, atuando para influenciar a formulação e o desenvolvimento do PETI.

Figura 2 — Página “quem somos” do site oficial do CREI



Fonte: acervo pessoal.

O CREI é um exemplo prático de uma think tank que opera através da plataforma da nova filantropia (Ball e Olmedo, 2013) para influenciar as concepções e as políticas educacionais brasileiras — mais especificamente aquelas em torno da educação integral — a adotarem os fundamentos e estratégias neoliberais. Essa

¹⁷ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/quem-somos/>

disputa pela determinação do significado de educação integral é, em sua essência, uma luta discursiva por hegemonia na política curricular.

O discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando estas se articulam hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. A significação é dada por um discurso que irá estabelecer as regras de produção de sentidos. Assim, a política curricular como discurso define as diretrizes, regras, normas, agendas e ações a serem priorizadas no campo educacional. Tal definição é fruto de uma luta ininterrupta por hegemonia e esta sempre se dará de forma contestada e sempre estará em disputa com outras tentativas de hegemonia (Soares e Brittes, 2024, p. 6).

O projeto neoliberal busca universalizar sua interpretação particular, apresentando-a não como uma entre várias possibilidades, mas como a única forma racional, eficiente e desejável de se pensar e praticar a educação em tempo ampliado. Documentos de políticas públicas, propostas de think tanks como o CREI, e mesmo o material de divulgação do PETI podem ser analisados sob essa perspectiva, no sentido de compreender como eles constroem narrativas e articulam discursos que visam estabelecer uma hegemonia neoliberal sobre o que se entende por educação integral.

Se a luta pela hegemonia se dá, em grande medida, no terreno discursivo da fixação de sentidos, as considerações de Edward Thompson (Roik, Luiz e Faria, 2020) contribuem para a compreensão da importância fundamental da experiência vivida pela classe trabalhadora, na conformação de suas consciências, culturas e, conseqüentemente, de suas respostas à ideologia dominante. Nesta perspectiva, a ideologia não é um conjunto de ideias simplesmente imposto de cima para baixo que determina mecanicamente a consciência. Antes, ela é processada, negociada, contestada e frequentemente reelaborada no contexto das experiências concretas de exploração, luta e vida cotidiana dos sujeitos históricos. Isso significa que as investidas neoliberais e suas tentativas de ressignificar a educação integral não encontram um terreno vazio ou passivo. Professores, estudantes, famílias e comunidades escolares, a partir de suas próprias trajetórias, memórias e das condições materiais em que vivem e trabalham, constroem interpretações e práticas que podem, tanto alinhar-se, quanto resistir ou subverter as intenções das políticas formuladas e aprovadas nos gabinetes.

Thompson adverte que sua afirmação – classe e consciência de classe são sempre o último estágio de um processo real – não seja tomada no sentido literal e mecânico. Para o autor, só se pode falar de classes quando as pessoas, frente a outros grupos, entram em relação e em oposição sob uma forma classista. Isso se dá por meio de um processo de luta que compreende uma luta em nível cultural. E não se pode falar de classes sem que, nesse processo, modifiquem as relações de classe herdadas, já existentes (Roik, Luiz e Faria, 2020, p. 9).

Reconhecer a agência histórica dos sujeitos, implica, portanto, ir além da denúncia da dominação ideológica e investigar as múltiplas formas – por vezes sutis, fragmentadas ou contraditórias – pelas quais os atores educacionais resistem, adaptam e criam alternativas no cotidiano escolar. Embora as condições estruturais e as pressões discursivas neoliberais sejam poderosas, elas não eliminam a capacidade dos indivíduos e grupos de fazerem sua própria história na educação, ainda que em circunstâncias não escolhidas por eles. Uma análise do contexto da prática, como apresentado no capítulo seguinte, irá identificar e compreender essas formas de resistência e as práticas que apontam para experiências de educação integral mais próximas de uma perspectiva crítica, fundamentada pela experiência concreta daqueles que vivem a escola diariamente.

A agência histórica e as culturas de resistência identificadas por Thompson, operam em um terreno cada vez mais moldado pela lógica cultural do capitalismo tardio, como diagnosticado por Fredric Jameson. Para Jameson, essa fase do capitalismo é caracterizada por uma profunda transformação na esfera cultural, marcada pela fragmentação das relações sociais, pela perda do sentido histórico profundo (substituído por um “historicismo de pastiche” e nostalgia) e pela subserviência quase total da cultura à lógica implacável da mercadoria.

Jameson acolhe a tese de Mandel relativa a três fases históricas do capitalismo – e defende, dando um passo à frente do economista belga, que a cada uma dessas fases corresponderia uma diferente superestrutura, um horizonte cultural diverso. O capitalismo de mercado do primeiro estágio seria a base econômica (infraestrutural) do realismo, nas artes plásticas, na literatura e na filosofia. O modernismo, por sua vez, seria o corolário ideológico do segundo estágio, o capitalismo imperialista (monopolista). Finalmente, o capitalismo tardio, multinacional, globalizado, teria sua expressão estética, intelectual e política no pós-modernismo. Dessa forma, para Jameson, o capitalismo tardio é a realidade econômica que subjaz à pós-modernidade (Oliveira de Almeida, 2020).

Essa lógica cultural pode se manifestar nas propostas neoliberais para a educação integral que, sob o argumento da inovação, frequentemente apresentam um conjunto de "novidades" pedagógicas e soluções tecnológicas. Laval (2019) aponta que o discurso da inovação na educação trata-se, muitas vezes, da recombinação de elementos preexistentes, desprovidos de sua profundidade histórica e crítica, que mais mascaram a ausência de um projeto educacional verdadeiramente transformador do que o promovem. A própria crítica à educação tradicional, por exemplo, é frequentemente apropriada e mercantilizada, servindo de justificativa para a introdução de soluções privadas e pacotes pedagógicos prontos, que transformam a educação em mais um serviço a ser consumido e avaliado por sua suposta eficiência e resultados imediatos. Essa transformação da educação em mercadoria – onde os sentidos históricos e culturais se dispersam na lógica do valor de troca –, corrobora a dificuldade apontada por Jameson acerca do mapeamento cognitivo: aos sujeitos imersos nessa lógica cultural do capitalismo tardio torna-se progressivamente mais difícil localizar-se dentro do sistema global complexo e, conseqüentemente, articular formas de resistência coletiva e organizada que transcendam o particularismo ou a crítica meramente superficial.

Uma estética do mapeamento cognitivo - uma cultura política e pedagógica que busque dotar o sujeito individual de um sentido mais aguçado de seu lugar no sistema global - terá, necessariamente, que levar em conta essa dialética representacional extremamente complexa e inventar formas radicalmente novas para lhe fazer justiça. Esta não é, então, uma convocação para a volta a um tipo mais antigo de aparelhagem, a um estado nacional mais antigo e transparente, ou a qualquer enclave de uma perspectiva mimética mais tradicional e tranquilizadora: a nova arte política (se ela for de fato possível) terá que se ater a verdade do pós-modernismo, isto é, a seu objeto fundamental - o espaço mundial do capital multinacional -, ao mesmo tempo que terá que realizar a façanha de chegar a uma nova modalidade, que ainda não somos capazes de imaginar, de representá-lo, de tal modo que nós possamos começar novamente a entender nosso posicionamento como sujeitos individuais e coletivos e recuperar nossa capacidade de agir e lutar, que está, hoje, neutralizada pela nossa confusão espacial e social (Jameson, 1997, p. 79).

Além disso, o capitalismo tardio possui, segundo Jameson, uma notável capacidade de apropriar-se e neutralizar a própria crítica e as manifestações culturais

alternativas, incorporando-as como novos nichos de mercado ou estilos de consumo. No âmbito da educação integral, isso pode significar que mesmo as demandas por uma formação mais humanizada, crítica e criativa, se não estiverem firmemente fundamentadas em um projeto político de transformação social mais amplo, correm o risco de serem cooptadas e transformadas em diferenciais de mercado dentro de uma lógica que, em última instância, permanece inalterada. A superação dessa dinâmica exige, portanto, não apenas a resistência no nível da experiência cotidiana, mas também um esforço contínuo de crítica teórica e de construção de alternativas pedagógicas e políticas, que desafiem a lógica cultural dominante e reafirmem a educação como prática de liberdade.

A capacidade do capitalismo tardio de neutralizar a crítica e mercantilizar alternativas, como apontado por Jameson, nos conduz a questionamentos ainda mais incisivos sobre a persistência e a eficácia da ideologia neoliberal na educação, mesmo diante de suas evidentes contradições e dos seus efeitos precarizantes. É aqui que as contribuições de Žižek sobre o funcionamento da ideologia na contemporaneidade se tornam particularmente úteis. Žižek argumenta que a ideologia opera hoje, não apenas pela via da "falsa consciência" – a crença ingênua em um sistema de ideias que mascara a realidade – mas também através de um cinismo ideológico. Os sujeitos contemporâneos, incluindo os atores educacionais, frequentemente sabem muito bem que o discurso oficial é falho, que as promessas de qualidade ou de igualdade de oportunidades via mecanismos de mercado são ilusórias, ou que determinadas práticas pedagógicas e avaliativas são desprovidas de sentido. Contudo, eles continuam a agir como se acreditassem, seguindo as regras, cumprindo os rituais e participando das performances exigidas pelo sistema.

Para Žižek, a ideologia funciona pela articulação da fantasia, isto é, existe uma "fantasia social" que guia a ideologia, que determina o valor e a significação da realidade socialmente compartilhada. A dimensão da fantasia é uma ilusão inconsciente que nos faz desconsiderar nossa relação com a realidade efetiva. Isso não quer dizer que a ideologia seja um construto imaginário que dissimule a realidade social; mas, antes, que ela é a própria realidade e funciona como uma ilusão que determina nosso "agir". A partir da intuição zizekiana, veremos que o cinismo é uma patologia da crença, uma das estratégias mais eficazes para nos cegarmos diante do poder estruturador da fantasia ideológica, sustentado com base nesse elemento "a-mais", imperceptível, que guia nossas vidas e torna a ideologia viável (Silva, 2015, p. 14).

No contexto de uma “sociedade do desempenho” (Han, 2015), discutido anteriormente, o fenômeno da performatividade (Ball, 2005) e sua consequente pressão por resultados pode gerar um ciclo de autointensificação do trabalho (Garcia e Anadon, 2009) que, embora cause sofrimento, também se vincula a promessas de reconhecimento e sucesso individual, perpetuando a adesão às engrenagens do sistema. Docentes e gestores podem, por exemplo, dedicar tempo e energia a tarefas burocráticas ou à preparação para testes padronizados, mesmo cientes de seu limitado valor pedagógico, como forma de sobreviver, de obter recursos escassos ou de evitar sanções.

A discussão desenvolvida nesta seção aprofundou a distinção fundamental entre a educação em tempo integral e a educação integral, contrapondo a noção de mera ampliação da jornada escolar à perspectiva da omnilateralidade. Ficou evidente, a partir do diálogo com os referenciais teóricos, que a concretização de um projeto de formação omnilateral, em oposição a uma educação parcial e fragmentada, depende de uma profunda reestruturação pedagógica, cuja centralidade reside no currículo.

Nesse sentido, para avançar na análise de como essas disputas se manifestam nos textos e nas práticas do PETI, é fundamental aprofundar o arcabouço teórico que possibilite analisar o currículo como um território de poder e produção de significados. A próxima seção se dedica, portanto, a este aprofundamento, explorando as contribuições dos paradigmas do campo curricular para fundamentar as análises que serão realizadas no capítulo seguinte.

4.4 Currículo

O campo dos estudos curriculares desenvolveu-se historicamente através de três grandes paradigmas teóricos, que refletem diferentes compreensões sobre a natureza do conhecimento escolar, os propósitos da educação e as relações entre escola e sociedade. De acordo com Silva (2005), as teorias tradicionais de currículo, hegemônicas desde o início do século XX até aproximadamente a década de 1960, fundamentam-se na preocupação central com questões técnicas de organização,

sequenciamento e eficiência, na suposta transmissão de conhecimentos. O paradigma tradicional entende o currículo como um conjunto organizado de experiências de aprendizagem, planejadas pela escola para promover o desenvolvimento dos estudantes em direções desejadas e controláveis. Essa definição revela uma compreensão mecânica do processo educativo, na qual os resultados da aprendizagem poderiam ser antecipados, planejados e controlados, através de técnicas adequadas de organização curricular e metodologias de ensino.

A aparente neutralidade das teorias tradicionais constitui uma de suas características mais problemáticas, posteriormente¹⁸ criticada pelas abordagens críticas. Ao focar exclusivamente nas dimensões técnicas e metodológicas do currículo, essas teorias deixam de considerar as questões relacionadas ao poder, à ideologia e aos interesses sociais que inevitavelmente influenciam ou determinam as decisões sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. A pretensão de neutralidade científica mascara, na verdade, um posicionamento político conservador que naturaliza as desigualdades sociais existentes (Freire, 1970; Silva, 2005; Soares e Costa, 2021).

O legado das teorias tradicionais permanece influente nas políticas curriculares contemporâneas, manifestando-se em abordagens que privilegiam a padronização, a mensuração de resultados e a *accountability*¹⁹. No contexto brasileiro, a BNCC reflete muitas características do pensamento curricular tradicional, especialmente na ênfase conferida às competências e habilidades mensuráveis e na busca por uniformização dos processos educativos em escala nacional (Gigante, 2021).

As teorias críticas de currículo surgiram na década de 1960 como resposta às limitações e omissões das abordagens tradicionais, introduzindo categorias analíticas fundamentais que revolucionaram a compreensão sobre as relações entre educação e sociedade (Silva, 2005). O contexto de surgimento dessas teorias estava marcado pelos movimentos sociais dos anos 1960, pelas lutas por direitos civis e pela

¹⁸ Posteriormente no sentido histórico.

¹⁹ “A *accountability* educacional tem raízes históricas, porém, estudiosos da educação apontam que as transformações recentes nesse conceito são influenciadas pela ideologia neoliberal e pelo New Public Management, o que resultou na imposição de novas ideologias no ambiente escolar. Com a virada neoliberal, a *accountability* passou a ser vista como um símbolo de boa governança, transformando-se em uma ferramenta quase incontestável, especialmente nas democracias restauradas, onde é usada para proteger os interesses dos cidadãos” (Menezes e Nardi, 2024, p.2).

emergência de uma consciência crítica sobre o papel da educação na reprodução das desigualdades sociais.

O currículo funciona como um mecanismo de reprodução cultural que privilegia os conhecimentos, valores e formas de pensamento das classes dominantes, enquanto marginaliza ou desqualifica os saberes populares. Neste sentido, o conceito de "currículo oculto", termo cunhado originalmente por Philip Jackson (1990) para designar os aprendizados não formais que ocorrem na escola e posteriormente desenvolvido no Brasil por autores como Tomaz Tadeu da Silva (1992), tornou-se central para a compreensão das dimensões não explícitas do processo educativo. O currículo oculto refere-se ao conjunto de valores, normas, crenças e comportamentos que são transmitidos implicitamente através da organização escolar, das práticas pedagógicas, das relações sociais e da cultura institucional. Silva (1992) demonstrou como o currículo oculto opera na reprodução das desigualdades de classe, raça e gênero, transmitindo mensagens sobre hierarquia, competição, submissão à autoridade e individualismo, que funcionam como preparação ideológica para a inserção acrítica no mercado de trabalho capitalista.

Paulo Freire, embora desenvolvendo seu trabalho em contexto distinto, ofereceu contribuições fundamentais para o pensamento curricular crítico, através de sua reflexão sobre a "educação bancária" e sua proposição de uma pedagogia dialógica e problematizadora. A distinção freireana entre educação bancária (na qual o conhecimento é "depositado" nos estudantes passivos) e educação problematizadora (baseada no diálogo crítico e na reflexão sobre a realidade) influenciou profundamente os debates sobre currículo e poder. A concepção freireana de currículo como processo de investigação temática, conectado aos problemas concretos vivenciados pelos educandos, ofereceu uma alternativa radical aos modelos tecnicistas tradicionais.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária", que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (Freire, 1970, p.78).

As teorias críticas de currículo, portanto, foram essenciais para desnaturalizar o conhecimento escolar, revelando-o como um campo de poder e um instrumento de reprodução da ideologia e das desigualdades de classe. Contudo, a partir dos anos 1990, a ênfase na classe social e nas grandes narrativas de emancipação começou a ser questionada por sua aparente insuficiência em analisar outras dinâmicas de poder (Silva, 2005).

Diferentes currículos produzem diferentes sujeitos, tais diferenças estão associadas a diferenças sociais ligadas à classe, à raça e ao gênero; assim sendo, o currículo é um fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça e gênero. Nessa perspectiva, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares (Soares e Brittes, 2024, p.3).

É nesse contexto que surgem as teorias pós-críticas, as quais deslocam a análise para conceitos como discurso, identidade, diferença e representação. Influenciadas pelo pós-estruturalismo e pelos estudos culturais, essas abordagens problematizam a própria noção de um sujeito a ser libertado e repensam a relação entre saber e poder, não mais como opostos centralmente estruturados, mas como mutuamente constitutivos e diluídos nas relações sociais. Desta forma, o foco se amplia, do questionamento sobre qual conhecimento é válido, para investigar como o currículo, enquanto discurso, produz ativamente as subjetividades e as identidades.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (Lopes; Macedo, 2011 p. 41).

Diante da constatação de que o currículo opera como um potente discurso que atua na produção de identidades e subjetividades, a questão que se impõe é de ordem prática e política: como organizar o conhecimento escolar de modo a contrapor-se à fragmentação que historicamente serviu à reprodução de uma visão parcial e alienada da realidade? Se a estrutura do currículo molda a forma como os sujeitos compreendem a si mesmos e ao mundo, a luta por um projeto educacional

emancipatório passa, necessariamente, pela disputa em torno de sua organização interna. Nesse contexto, o conceito de currículo integrado surge como uma proposta estratégica fundamental, que busca materializar uma resposta crítica e contra-hegemônica a essa problemática. Para Ramos (2008), a complexidade desta proposta pode ser compreendida a partir de três sentidos complementares da integração. O primeiro sentido, de caráter filosófico, refere-se à busca pela formação omnilateral, já abordada anteriormente.

O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social (*Idem*, p.3).

O segundo sentido, de natureza política e estrutural, aborda a integração como a indissociabilidade entre a educação básica e a educação profissional, em resposta às necessidades concretas da classe trabalhadora, que não pode adiar sua inserção no mundo produtivo. Por fim, o terceiro sentido, de dimensão epistemológica e curricular, propõe a integração de conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade, superando a falsa dicotomia entre teoria e prática ao compreender que todo conhecimento, para ter sentido, deve ser relacionado à sua gênese e ao seu potencial produtivo na realidade concreta.

Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido.

[...]

Portanto, ao invés de mantermos a separação entre geral e específico, de ficarmos vinculados aos guias curriculares e/ou livros didáticos – que, no máximo, podem nos servir como apoio – vinculemos os conhecimentos, por exemplo, com os processos digestivos e hábitos alimentares em nosso cotidiano, com a degradação ambiental e o aquecimento global, com a crise do petróleo e o problema da energia nuclear, dentre outras questões. Vamos nos dispor ao estudo e à compreensão de fenômenos reais. Ora, nenhum conhecimento geral se sustenta se não se compreende a sua força produtiva;

isto é, com aquele conhecimento o que se pode fazer, o que se pode compreender. Isto significa ter o trabalho como princípio educativo. (Ramos, 2008, p.17 e 18).

O eixo que articula esses três sentidos e que confere materialidade ao currículo integrado é a, já abordada, compreensão do trabalho como princípio educativo. Ainda de acordo com Ramos (2008), o trabalho deve ser compreendido em seu duplo sentido: ontológico, como a atividade pela qual o ser humano produz sua própria existência e, nesse processo, produz conhecimento e cultura; e histórico, como a forma específica que as relações de produção assumem na sociedade capitalista. Ao adotar o trabalho como mediação, o currículo integrado permite que os estudantes compreendam a ciência não como um corpo de saberes abstratos, mas como resultado da ação humana para resolver problemas concretos, e a cultura como o conjunto de valores que orientam essa ação. Dessa forma, a integração curricular não visa formar para o trabalho, mas formar pelo trabalho e na vida, promovendo uma compreensão crítica da realidade.

Assim, o termo currículo integrado, no cenário nacional, recebeu influências de autores engajados com o projeto socialista, bem como trouxe para sua conceituação autores cujo enfoque de pesquisa está atrelado à promoção de uma educação emancipatória, calcada na centralidade do trabalho, como instância efetivadora da condição social humana, e no trabalho, como princípio educativo (Soares e Brittes, 2024, p.6).

Diante do exposto, o currículo integrado se revela como a expressão programática das teorias críticas e pós críticas de currículo, ao oferecer uma alternativa concreta à neutralidade técnica dos currículos tradicionais e ao combater ativamente a reprodução das desigualdades. Ele operacionaliza a superação da educação bancária (Freire, 1970) ao partir de fenômenos e problemas da realidade para a construção do conhecimento e torna visível o currículo oculto (Silva, 1992), ao explicitar as relações entre saber, produção e poder.

Ao finalizar este capítulo, que buscou descrever o complexo contexto de influências que pauta as políticas educacionais brasileiras na contemporaneidade, consolida-se o argumento de que qualquer política educacional atual é desenvolvida em um contexto profundamente marcado por disputas de poder e hegemonia. A análise

partiu da ascensão de uma nova racionalidade neoliberal, que se estende para além da esfera econômica, moldando a vida social e a subjetividade dos sujeitos e que encontra na educação um campo privilegiado para sua expansão, por meio do GERM, impulsionado por atores como think tanks e pela nova filantropia.

Demonstrou-se como essa lógica opera na produção de um sujeito de desempenho, conformado para um universo de competição generalizada e se materializa em uma educação parcial, em oposição a um projeto de educação integral fundamentado na omnilateralidade, que visa a formação humana em todas as suas dimensões como forma de superação da alienação. Por fim, o capítulo abordou a compreensão do currículo como um território central nesta disputa, revelando-o como um campo de poder e produção de significados e apontando o currículo integrado, com o trabalho como princípio educativo, como uma proposta estratégica contra-hegemônica.

O arcabouço teórico aqui construído, portanto, extrapola uma função meramente expositiva, para constituir-se como a base analítica sobre a qual a investigação do PETI foi construída. Os conceitos aqui abordados foram mobilizados para a análise dos documentos oficiais, buscando compreender como significantes-chave — como a própria noção de “educação integral” — são disputados e potencialmente cooptados pela racionalidade hegemônica. De forma complementar, a análise das entrevistas com uma direção escolar foi responsável pela compreensão do contexto da prática, através da escola como um espaço de contradições e recontextualizações, permitindo compreender como a política é interpretada e negociada no cotidiano. Essa análise focou fundamentalmente no estudo dessas contradições entre o texto da política e sua prática, entre a ideologia difundida e a agência concreta dos sujeitos no chão da escola.

5 Dos textos à prática

Conforme analisado no capítulo anterior, o contexto atual das políticas educacionais brasileiras revela-se como um campo de profundas disputas por

hegemonia (Hypólito, 2020). Demonstrou-se que a ascensão de uma racionalidade neoliberal (Dardot e Laval, 2016), impulsionada por atores e redes de influências nacionais e internacionais (Caetano e Mendes, 2020), busca moldar a educação a partir de uma lógica de mercado, performática, excludente e individualizante (Del Pino, 1999, 2000; Ball, 2005; Han, 2015). Esta concepção hegemônica de uma educação parcial (Moll, 2023) se contrapõe dialeticamente a um projeto de educação integral, fundamentado na perspectiva da omnilateralidade (Saviani, 2007; Frigotto, 2024), que visa a formação humana em todas as suas dimensões, como prática de liberdade (Freire, 1970). É nesse cenário de contradições, aqui compreendido como contexto de influências (Ball; Bowe; Gold, 1992), que é desenvolvido o PETI. Cabe, agora, a fim de completar o objetivo geral desta pesquisa, compreender como o programa se insere neste contexto.

Para isso, o presente capítulo objetiva avançar na análise, deslocando o foco do ciclo de políticas para os contextos da produção de textos e da prática. A investigação buscará compreender, inicialmente, como as contradições entre a concepção neoliberal de tempo ampliado e a perspectiva crítica da educação integral se materializam nos documentos e legislações que instituem e regulamentam o PETI. Posteriormente, a análise se voltará para a compreensão das mediações que ocorrem no contexto da prática, investigando como a política é recontextualizada pela gestão de uma instituição escolar, em um processo que envolve interpretação, negociação, resistência e subversão.

Para alcançar tal objetivo, este capítulo está estruturado em duas seções. Na primeira, intitulada 'Os textos produzidos', foi realizada uma análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2005) das legislações e dos principais documentos orientadores e normativos do PETI. O intuito é compreender como as influências em disputa, analisadas no capítulo anterior, se materializam na sua textualidade. Na segunda seção, 'O PETI na escola', a análise se volta para o contexto da prática, a partir dos relatos de um gestor escolar que atua em uma escola em que este programa é desenvolvido. O objetivo é compreender os processos de mediação (Netto, 2011) da política, evidenciando as contradições, os desafios e as estratégias desenvolvidas no cotidiano da gestão para materializar ou contestar as diretrizes do programa.

Conforme descrito anteriormente, a articulação entre a análise dos textos e da prática será fundamentada no materialismo histórico e dialético (Pires, 1997; Richter, 2010; Netto, 2011, Franco, 2012; Mascaro, 2023), entendendo a política educacional como um fenômeno histórico permeado por contradições. A análise buscará, portanto, compreender o PETI em sua totalidade, investigando as mediações entre as influências macroestruturais, sua formulação discursiva nos textos políticos e sua efetivação na realidade concreta da escola. A seção a seguir, portanto, dedica-se a analisar tais fenômenos no corpus documental que institui e regulamenta o PETI, compreendendo-o como produto e produtor da luta de classes no campo educacional.

5.1 Os textos produzidos

O ponto de partida na produção de textos em torno do PETI foi o anúncio do programa em maio de 2023, seguido pela rápida aprovação do Projeto de Lei na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, em julho do mesmo ano. A sanção presidencial da Lei nº 14.640/2023 em 31 de julho e sua publicação no Diário Oficial da União em 1º de agosto marcaram o início oficial do programa, do ponto de vista legal.

Conforme analisado no capítulo anterior, as políticas educacionais, e em particular aquelas que propõem a reconfiguração do tempo escolar, são atravessadas por complexas influências socioeconômicas e disputas ideológicas. A presente seção objetiva analisar como essas influências se materializam nos textos produzidos em torno do PETI.

O ponto de partida para a análise deste arcabouço documental é, necessariamente, a lei que o instituiu. Na subseção a seguir, analiso o conteúdo da Lei nº 14.640/2023, marco jurídico que estabelece as diretrizes iniciais, o financiamento e os objetivos centrais do programa.

5.1.1 Lei nº 14.640/2023

A Lei nº 14.640/2023, publicada em 31 de julho de 2023, institui, em seu Artigo 1º, o PETI no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas em tempo integral na educação básica. O texto define matrícula

em tempo integral como aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por, no mínimo, 7 horas diárias ou 35 horas semanais.

O Artigo 2º define que o PETI compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino. Estas estratégias foram posteriormente regulamentadas e são apresentadas e problematizadas nas próximas subseções. O Artigo 3º autoriza a União a transferir recursos para os entes federados, conforme disponibilidade orçamentária. Essa condicionalidade, contudo, não é um mero dispositivo técnico, mas a inscrição, no centro da lei, da própria racionalidade neoliberal, que subordina o direito social à lógica da austeridade fiscal (Dardot e Laval, 2016; Laval, 2019). Ao atrelar a existência do programa à disponibilidade orçamentária, o Estado se isenta de um compromisso estrutural e de longo prazo, tratando a expansão da educação integral não como um dever a ser garantido, mas como uma política contingente e, por definição, precária.

Além da lógica da austeridade, a própria redação da lei abre brechas para processos de privatização endógena (Ball e Yudell, 2008). Ao definir 'matrícula em tempo integral' como a permanência em 'atividades escolares' por 7 horas diárias, sem especificar a natureza ou a gestão dessas atividades, a lei cria um vácuo normativo. Este vácuo, combinado com a ênfase na 'eficiência alocativa', pode ser facilmente preenchido pela contratação de organizações privadas e think tanks para oferecer oficinas e atividades no contraturno, configurando uma transferência de recursos públicos para o setor privado sob o disfarce de 'parcerias' e 'soluções inovadoras'.

Fica evidente, aqui, a contradição fundamental entre a prepotência do objetivo e a fragilidade de seu pilar de sustentação financeira, o que perpetua um ciclo de dependência e instabilidade para as redes de ensino. Esta transferência de recursos, assim como as estratégias de assistência técnica, também seriam posteriormente regulamentadas e foram analisadas nas subseções seguintes.

A Lei 14.640/2023 também prevê os critérios para a definição de matrículas em tempo integral, considerando o tempo de permanência do estudante na escola e a oferta de propostas pedagógicas alinhadas à BNCC. Para além da crítica pedagógica ao conteúdo, a exigência de alinhamento à BNCC cumpre uma função política e gerencial alinhada ao GERM. Neste contexto, a padronização curricular é um passo

fundamental que viabiliza a criação de avaliações externas em larga escala (Hypolito, 2010; Camargo, 2014; Sahlberg, 2016). Estas, por sua vez, são o principal instrumento do gerencialismo da cultura da performatividade (Ball, 2005), na qual o valor das escolas, dos professores e dos estudantes passa a ser medido e comparado através de indicadores de desempenho.

A lei também define os parâmetros para o cálculo do valor do fomento, considerando o número de novas matrículas e o valor anual mínimo por aluno. A assistência técnica prevista na lei abrange ações que alegam visar “o aprimoramento da eficiência alocativa das redes”, a “reorientação curricular para a educação integral”, a “diversificação de materiais pedagógicos” e a “criação de indicadores de avaliação contínua”. A linguagem utilizada para descrever os objetivos da assistência técnica não é neutra, trata-se do vocabulário da NGP (Shiroma e Campos, 2006; Poly e Lagares, 2017; Hypolito, 2020), que desloca a educação da esfera do direito político para a do gerenciamento técnico. Essa perspectiva, conforme abordado no capítulo anterior, define os complexos desafios educacionais como problemas de gestão a serem resolvidos com ferramentas de otimização, eficiência e controle de resultados, mascarando as disputas de poder e os conflitos de interesse que constituem o campo da educação, levando a um processo de fetichização da gestão educacional. A própria noção de “assistência técnica” já pressupõe uma hierarquia, na qual o poder central detém o saber técnico a ser disseminado para os entes locais.

A Lei nº 14.640/2023, ao instituir o PETI, reflete a complexidade do debate contemporâneo sobre a educação integral no Brasil. Observa-se a presença de diferentes influências que, por vezes, se mostram contraditórias como, por exemplo, o financiamento do programa, que prevê a transferência de recursos da União para os estados e municípios, com base em critérios como o número de matrículas em tempo integral e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa lógica de financiamento, baseada em indicadores de desempenho, reforça a competição entre escolas e redes, bem como a padronização do ensino, com consequente perda de autonomia docente e escolar. Essa perspectiva se traduz na busca por alinhar a educação às demandas de produção e reprodução do capital, priorizando a formação

de mão de obra para atender às necessidades do sistema produtivo, conforme aponta Hypolito (2010, p. 1344), ao problematizar as políticas de avaliações externas:

O que deve ser ressaltado nessas políticas é a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado, como já assinalado anteriormente. O que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários. Em outras palavras, o que era considerado como direito do cidadão e dever do Estado passa a ser considerado como possibilidade de escolha, a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente.

Após a publicação da Lei nº 14.640/2023, o MEC continuou trabalhando na estruturação legal do PETI, com a publicação de portarias e resoluções que definem de forma mais detalhada diretrizes, metas e mecanismos de financiamento e avaliação do programa. A Portaria nº 1.495/2023 dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral. A seguir, analiso seu conteúdo.

5.1.2 Portaria nº 1.495/2023

A Portaria nº 1.495/2023, publicada em 2 de agosto de 2023, desempenha um papel importante na operacionalização do PETI. O documento detalha aspectos fundamentais do programa, como a adesão dos entes federativos, a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral e a metodologia para o cálculo do valor do fomento financeiro a ser repassado pela União.

O documento evidencia que o PETI objetiva fomentar a oferta de matrículas em tempo integral, buscando cumprir a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a universalização da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e 25% dos estudantes da educação básica.

Art. 3º São objetivos do Programa Escola em Tempo Integral:

- I - fomentar a oferta de matrículas em tempo integral, em observância à Meta 6 estabelecida pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;
- II - elaborar, implantar, monitorar e avaliar Política Nacional de Educação Integral em tempo integral na educação básica;
- III - promover a equalização de oportunidades de acesso e permanência na oferta de jornada de tempo integral;

IV - melhorar a qualidade da educação pública, elevando os resultados de aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes; e V - fortalecer a colaboração da União com estados, municípios e o Distrito Federal para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014 (Brasil, 2023b).

O artigo 4º da portaria define as nove diretrizes gerais que devem ser observadas no desenvolvimento do PETI, sendo que o programa: deve atender todas as redes de ensino estaduais e municipais que aderirem, respeitando o regime de colaboração federativa e a autonomia de cada rede; deve priorizar o fomento à criação de matrículas em áreas onde a educação integral é mais necessária, conforme definido no art. 211 da Constituição Federal; deve garantir a continuidade do investimento em escolas de tempo parcial, especialmente aquelas que atendem estudantes do campo, indígenas e quilombolas; deve atender à demanda por educação em tempo integral nas modalidades de educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação bilíngue de surdos e educação especial; deve dar prioridade às redes de ensino que apresentam menor índice de matrículas em tempo integral em relação à meta nacional do PNE. O valor do fomento financeiro para cada ente federativo varia de acordo com sua capacidade de financiamento; deve se comprometer com a redução das desigualdades raciais, socioeconômicas, territoriais, de gênero e as que afetam a comunidade surda e o público-alvo da educação especial. As matrículas em tempo integral devem ser distribuídas de forma equitativa dentro das escolas, para evitar o aumento das desigualdades entre os estudantes; e, por fim, deve garantir a oferta de matrículas em tempo integral nas modalidades de educação especial, educação bilíngue de surdos, educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola, respeitando as diretrizes curriculares de cada modalidade.

O parágrafo único do Art. 4º define os pressupostos da educação integral, que devem ser observados na expansão da jornada escolar. De acordo com a portaria, a educação integral deve: assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral; prevenir as violências; promover direitos sociais, humanos e da natureza; fomentar a ciência, a tecnologia, as artes, as culturas, o esporte e o lazer; e fortalecer a convivência democrática.

Parágrafo único. A expansão da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral pressupõe:

- I - que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral;
- II - prevenção às violências;
- III - promoção de direitos sociais, direitos humanos e da natureza;
- IV - fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, ao esporte e ao lazer; e
- V - fortalecimento da convivência democrática e de um ambiente socioambiental pacífico, saudável e inclusivo (Brasil, 2023b).

À primeira vista, o elenco de pressupostos para a educação integral apresentado pela portaria parece amplo e alinhado a uma visão humanista, ao mencionar dimensões que transcendem o conteudismo tradicional, como a promoção de direitos, artes e cultura. Contudo, uma análise à luz do referencial teórico abordado no capítulo anterior, revela que esta definição, embora discursivamente progressista, representa uma versão esvaziada e despolitizada da formação omnilateral.

A principal ausência nesta concepção é a categoria do trabalho como princípio educativo, elemento central para a superação da alienação (Saviani, 2007; Frigotto, 2024). A portaria trata ciência, tecnologia e cultura como campos a serem "fomentados" de forma aditiva, mas não os articula dialeticamente em torno da atividade humana fundamental que produz a existência e o conhecimento. Sem esse eixo estruturante, o conceito de "desenvolvimento integral" torna-se um significante flexível, passível de ser preenchido pela lógica da educação parcial (Moll, 2023).

A menção ao "fortalecimento da convivência democrática", embora positiva, carece da radicalidade da práxis libertadora de Freire (1970), que exige a reflexão crítica sobre as estruturas de opressão, e não apenas a gestão pacífica das relações sociais. Desta forma, a portaria opera uma cooptação discursiva, utilizando o vocabulário da educação integral para legitimar uma prática que, ao se omitir de uma crítica às relações de produção, permanece no campo da reprodução da ordem vigente.

O Art. 5º define as etapas para o fomento e a criação de matrículas em tempo integral no âmbito do programa, garantindo a organização e a transparência no processo de repasse dos recursos. As etapas são: 1) O ente federativo deve aderir formalmente ao PETI, manifestando seu interesse em participar, se comprometendo

com as diretrizes e os objetivos do programa; 2) A União e os entes federativos devem pactuar metas para a ampliação de matrículas em tempo integral, dentro do limite estabelecido nas pré-metas; 3) A União transfere a primeira parcela dos recursos financeiros, correspondente a 50% do valor total, para as matrículas pactuadas; 4) O ente federativo declara, no sistema do MEC, a criação das novas matrículas em tempo integral; 5) A União transfere a segunda parcela dos recursos financeiros, correspondente aos 50% restantes, para as matrículas pactuadas, criadas e declaradas; 6) O ente federativo registra as matrículas criadas no Censo Escolar, realizado pelo INEP.

Além dos artigos já analisados, a Portaria nº 1.495/2023, traz uma série de outros dispositivos que visam regulamentar o PETI, com destaque para a exigência que os entes federativos comprovem a existência de uma Política de Educação em Tempo Integral alinhada à BNCC e à LDB (Art. 6º), demonstrando um aprofundamento no interesse da gestão do programa em se alinhar aos interesses envolvidos na promoção da BNCC. Após a publicação da Portaria nº 1.495/2023, o MEC publicou, no ano de 2023, mais três resoluções e duas portarias. Nas próximas subseções irei descrever e analisar estas legislações.

5.1.3 Resoluções nº 18, 25 e 26

A Resolução nº 18/2023 do FNDE define as regras para a gestão financeira do PETI, estabelecendo responsabilidades, procedimentos para transferência e uso dos recursos, prestação de contas e acompanhamento. A resolução define que a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) fica responsável pela gestão nacional do programa, enquanto o FNDE cuida da transferência dos recursos e os estados, Distrito Federal e municípios (entes executores) executam o programa em suas redes. Os recursos são transferidos em duas parcelas, diretamente para uma conta corrente específica, sem necessidade de convênios.

O apoio financeiro é temporário, até que as novas matrículas em tempo integral passem a ser financiadas pelo Fundeb. Os recursos devem ser usados exclusivamente para despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, como materiais didáticos

e melhorias na infraestrutura. É proibido usá-los para pagar tarifas bancárias, tributos ou transferi-los para outras contas.

Os entes executores devem comprovar as despesas no sistema BB Gestão Ágil, classificando os lançamentos e registrando os documentos. O FNDE acompanha a execução financeira e pode suspender o repasse em caso de irregularidades. O acompanhamento e controle social ficam a cargo dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (Cacs), enquanto a fiscalização é feita pela SEB/MEC e pelo FNDE.

Qualquer pessoa pode denunciar irregularidades ao MEC ou ao FNDE. Em casos de o FNDE bloquear ou suspender repasses, o restabelecimento ocorre quando as pendências forem resolvidas. A SEB/MEC analisa o cumprimento das metas de criação de matrículas, e o FNDE emite um parecer conclusivo sobre a execução do programa. Esse parecer pode resultar em aprovação, aprovação com ressalvas, aprovação parcial ou não aprovação. Em caso de não aprovação ou aprovação parcial, o FNDE notificará os responsáveis para que apresentem justificativas ou devolvam os valores devidos. Os entes executores devem devolver eventuais saldos remanescentes ao FNDE em até 60 dias após o fim do período de execução. As devoluções são feitas por meio de GRU, e em caso de atraso são aplicados juros.

A Resolução nº 25/2023 do FNDE cria o PAR-Portfólio, uma ação dentro do PETI que oferece apoio financeiro para construção e melhorias em escolas públicas com tempo integral. O objetivo é ampliar e diversificar as opções de projetos para os entes federativos. Para participar, as escolas devem estar em áreas urbanas de municípios com mais de 250 mil habitantes, atender no mínimo mil alunos da educação infantil e ensino fundamental, oferecer tempo integral e ter um projeto arquitetônico com ambientes acessíveis e diversificados. A prioridade é dada aos entes que aderiram ao PETI e ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).

Os municípios e o Distrito Federal podem submeter propostas por meio de ofício ao Protocolo Digital do FNDE, dentro dos prazos definidos. Cada ente pode apresentar apenas uma proposta, e o chefe do Executivo é o responsável pela submissão. Para serem habilitados, os projetos precisam ter terreno disponível com condições adequadas, o ente deve se comprometer a fornecer mobiliário e equipamentos, custear parte da execução e garantir o funcionamento em tempo integral da escola. O MEC

financia apenas até 30% do valor do projeto, com limite de R\$40 milhões, não cobrindo aditivos. Os entes devem incluir o planejamento no SIMEC, preencher documentos e enviar um ofício dentro do prazo. Propostas de obras já em andamento também podem ser submetidas, indicando as etapas a serem financiadas.

A seleção considera a adequação ao PETI, o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) da rede, a disponibilidade orçamentária, a convergência com os requisitos da resolução e o limite de uma escola por região. Comitês técnicos do FNDE analisam as propostas, que podem ser priorizadas se estiverem em áreas de vulnerabilidade social. A seleção não garante o apoio financeiro e os entes selecionados podem ser chamados a apresentar documentos complementares para firmar um Termo de Compromisso com o FNDE. Os projetos apoiados podem se tornar “projetos-padrão” do FNDE, e o ente deve fornecer toda a documentação para isso. A submissão da proposta implica na concordância com as normas da resolução, e o ente é responsável pelas informações e documentos apresentados. Os custos de elaboração da proposta são de responsabilidade do ente.

A Resolução nº 26/2023 do FNDE destina R\$75 milhões para reformas e ampliações de escolas e R\$25 milhões para compra de mobiliário, visando atender demandas do programa. Para participar, os entes federativos precisam apresentar planejamentos no sistema SIMEC, no módulo PAR 4, com dados sobre as necessidades de reforma ou ampliação, baseados em fontes oficiais como IBGE e Censo Escolar. No caso de mobiliário, a demanda deve ser declarada no Diagnóstico do PAR 4, considerando dados do Censo Escolar, IDEB e Planos de Educação. A prioridade é dada a entes que não foram atendidos em anos anteriores e escolas com matrículas em tempo integral.

Na seleção das propostas, da mesma forma que na resolução anterior, são considerados a adequação ao PETI e o INSE da rede, além da disponibilidade orçamentária e da convergência com os critérios da resolução. Uma comissão de seleção do FNDE avalia as propostas, e o resultado é publicado no Portal do FNDE. Após a divulgação, os entes selecionados têm dez dias úteis para apresentar a documentação para firmar o Termo de Compromisso. A execução financeira, o monitoramento e a prestação de contas seguem as regras da Resolução nº 4/2020 do

Conselho Deliberativo do FNDE.

As Resoluções nº 25 e nº 26, ao criarem linhas de financiamento específicas para infraestrutura com recursos extremamente limitados e, como consequência desta limitação, baseadas em editais e critérios de seleção excludentes, fortalecem a lógica da competição entre os entes federados. O direito a recursos para a melhoria da infraestrutura é, assim, convertido em um prêmio a ser disputado por aqueles com maior capacidade técnica para elaborar projetos que estejam de acordo com as diretrizes do programa.

A análise das resoluções de caráter financeiro revela, portanto, que a materialidade legal do PETI se fundamenta em uma base contraditória, na qual a promessa de qualidade é contrariada pela escassez de recursos e pela indução da competição entre os entes federados. Contudo, essa precariedade estrutural no plano econômico não opera no vácuo. Pelo contrário, ela demanda a construção de um robusto aparato de governança e de um sofisticado discurso pedagógico que possam, simultaneamente, influenciar o desenvolvimento da política e legitimar suas contradições diante dos profissionais da educação e da sociedade de maneira geral. É precisamente sobre este campo discursivo e de governança que se trata a análise a seguir, ao investigar o conteúdo das Portarias nº 2.036/2023 e nº 64/2023, que instituem as diretrizes pedagógicas e as estruturas de monitoramento do programa.

5.1.4 Portarias nº 2.036/2023 e 64/2023

A Portaria nº 2.036/2023 define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral, com foco na educação integral, e estabelece ações estratégicas. O objetivo alegado é garantir a qualidade e a equidade no acesso, permanência e trajetória escolar dos estudantes..

A Portaria define princípios como o direito à educação, a qualidade da escola, o reconhecimento da diversidade, a integração com outras políticas sociais e a promoção da equidade. As diretrizes incluem a expansão de matrículas e escolas em tempo integral, um currículo que promova o desenvolvimento integral, a superação da lógica de turno e contraturno, a melhoria da infraestrutura, a utilização de materiais

adequados, o fomento de práticas interdisciplinares, a participação dos estudantes, o fortalecimento da gestão democrática, a integração da escola com o território e a comunidade, a articulação intersetorial, a melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação e o atendimento às modalidades de ensino.

Para a governança do programa, a Portaria institui o Comitê Nacional do PETI (Conapeti), responsável por monitorar o desenvolvimento, subsidiar a elaboração de parâmetros de qualidade e sistematizar os dados. O Comitê é composto por representantes do MEC, Undime, Consed, Uncme, Foncede, CNE e FNE. Também é criada a Rede Nacional de Articuladores do PETI (Renapeti), composta por coordenadores nacionais e articuladores estaduais, distrital e municipais, responsável por promover o engajamento, mobilização e planejamento das ações, além de assessorar as secretarias de educação.

A Portaria define seis eixos estruturantes para o programa: ampliação das matrículas, acompanhamento e avaliação, formação de educadores, fomento à inovação, estruturação da infraestrutura e articulação intersetorial. O MEC deve desenvolver ações estratégicas em cada eixo, como programas de formação continuada, elaboração de documentos orientadores, disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos, fomento a experiências inovadoras e qualificação da infraestrutura.

A Portaria nº 2.036/2023 constitui-se, assim, como fonte de um aparente discurso progressista do PETI, mas é precisamente na articulação entre seu conteúdo e as estruturas que ela mesma cria, que sua função hegemônica se revela. Ao elencar um extenso grupo de diretrizes que valorizam a equidade, a participação estudantil e a diversidade, o texto da política opera um sofisticado movimento de cooptação discursiva, capturando significantes do campo crítico, para construir um consenso e legitimar o programa.

Contudo, a mesma portaria que enuncia esses princípios democráticos institui, através do Conapeti e do Renapeti, uma estrutura de governança em rede heterárquica, característica do gerencialismo (Ball, 2005), projetada para monitorar e garantir o alinhamento das práticas locais às diretrizes do poder central. A contradição dialética é evidente: um discurso de autonomia e participação é instrumentalizado para

dar legitimidade a um aparato que pode servir — principalmente no contexto atual das políticas educacionais brasileiras — para controle dos processos pedagógicos e de gestão.

A Portaria nº 64/2023 apenas altera o cronograma do PETI, originalmente definido na Portaria nº 1.495/2023. A principal mudança é a prorrogação do prazo para a declaração das matrículas, que passou de 1º de março de 2024 para 6 de maio de 2024. Essa alteração visa dar mais tempo aos entes federativos para implementar as matrículas em tempo integral e registrar as informações no sistema do MEC. A Portaria mantém as demais fases do cronograma, como a adesão ao programa, a pactuação de metas, a redistribuição de matrículas não pactuadas, a transferência da primeira parcela dos recursos e o registro das matrículas no Censo Escolar.

A instituição de um sofisticado aparato de governança, por meio da Portaria nº 2.036/2023, parece consolidar uma estrutura de controle centralizado que busca enquadrar a prática e garantir a capilaridade da política federal. Contudo, a análise de uma política sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético exige a compreensão de que o Estado não é um bloco unitário, mas um campo de disputas constituído por contradições.

Desta forma, a lógica hegemônica não se impõe sem encontrar resistência, que por vezes se materializa e se inscreve no próprio texto da política, revelando as tensões e a correlação de forças em seu interior. A Portaria nº 748/2024, que será analisada a seguir, parece surgir como uma potente expressão dessa disputa, ao direcionar o foco para as especificidades das modalidades de ensino e ao introduzir diretrizes participativas que se contrapõem à racionalidade homogeneizadora que até então parecia dominante no programa.

5.1.5 Portaria nº 748/2024

Publicada em 31 de julho de 2024, a Portaria nº 748 estabelece "estratégias, eixos estruturantes e ações complementares" para o PETI, com um foco explícito no atendimento às modalidades de oferta da educação básica e no fortalecimento de políticas transversais. O documento objetiva, portanto, adequar a política de ampliação

da jornada escolar “às características, às necessidades e às singularidades” das populações atendidas pela Educação Especial Inclusiva, Educação Bilíngue de Surdos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação de Jovens e Adultos.

O texto normativo define a garantia da oferta de tempo integral para essas modalidades como um “elemento estruturante para o enfrentamento e a superação das desigualdades educacionais”. Para isso, organiza suas ações a partir de seis eixos estruturantes: eficiência e equidade na alocação de matrículas; reorientação curricular e desenvolvimento profissional de educadores; materiais de apoio e inovação pedagógica; qualificação da infraestrutura; fortalecimento de arranjos intersetoriais; e avaliação quantitativa, qualitativa e participativa.

Um ponto de destaque na portaria é a determinação de que a ampliação das matrículas para as populações do campo, indígenas e quilombolas deve ocorrer mediante “consulta às comunidades” e sua “participação efetiva no processo de planejamento”. A coordenação de tais ações é delegada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), que fica responsável pela elaboração de módulos de formação, materiais de orientação e subsídios para a reorientação curricular específica para cada modalidade. Por fim, a portaria institui um mecanismo de participação social, ao prever uma reunião técnica anual entre o Conapeti e representantes de comissões nacionais de cada modalidade e área temática, como o Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei) e a Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola (Coneeq), para discutir e estabelecer diretrizes.

A análise desta portaria revela um campo de intensas contradições, que expressa as disputas ideológicas no interior do aparelho de Estado. Se as normativas gerais do PETI, como a Lei nº 14.640/2023, carregam em seus fundamentos, elementos da racionalidade neoliberal — como a vinculação à BNCC e a lógica de financiamento por desempenho —, a Portaria nº 748 materializa um discurso contra-hegemônico. Ela representa a influência de setores e movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento da diversidade e pela superação de um modelo educacional homogeneizador. A obrigatoriedade de consulta prévia às comunidades, por exemplo,

entra em tensão direta com a lógica gerencialista e verticalizada, que frequentemente caracteriza as políticas públicas de larga escala no contexto atual.

Neste sentido, a norma parece afastar-se da racionalidade puramente performática e gerencialista, ao valorizar as singularidades e os processos pedagógicos específicos de cada modalidade, em detrimento de uma padronização curricular. A própria linguagem do documento, ao enfatizar o "fortalecimento de arranjos intersetoriais" e a "avaliação qualitativa e participativa", busca se contrapor a uma visão que reduz a qualidade educacional a indicadores quantitativos. No entanto, a contradição persiste de forma latente: o primeiro eixo estruturante mencionado é o da "eficiência e equidade na alocação das matrículas".

Essa disputa discursiva reflete a quem a norma busca atender. Fica evidente que esta portaria é fruto da pressão de grupos de interesse ligados às pautas da inclusão e da diversidade, representados institucionalmente pela Secadi. Ela parece se constituir como um importante instrumento legal que fortalece a escola pública em suas especificidades, ao invés de abrir flancos para soluções de mercado ou pacotes pedagógicos padronizados.

Contudo, a efetivação dessas diretrizes progressistas encontra-se sob a dependência da contradição fundamental que constitui todo o programa: a dependência da "disponibilidade orçamentária e financeira". A promessa de formação continuada, produção de materiais específicos e fomento a inovações pedagógicas permanece condicionada pela lógica da austeridade fiscal, o que pode transformar o potencial transformador da norma em "letra morta".

No que se refere a prática da gestão escolar e a busca por uma formação omnilateral, as implicações desta portaria são profundas. Para uma escola do campo ou indígena, por exemplo, este documento oferece um respaldo legal para resistir à imposição de um currículo descontextualizado e para desenvolver um projeto pedagógico que articule os saberes tradicionais das comunidades com os conhecimentos acadêmicos. A ênfase na formação docente específica para cada modalidade e na reorientação curricular são condições fundamentais para a superação da educação bancária (Freire, 1970) e para a construção de uma prática educativa verdadeiramente integral. A portaria, portanto, representa um avanço discursivo e um

campo de possibilidades na luta por uma educação que seja, de fato, integral em sua concepção, e não apenas no tempo de permanência na escola.

Enquanto a Portaria nº 748/2024 abre um espaço para a diversidade e a crítica, as normativas subsequentes, de caráter mais administrativo, revelam a persistência de outras lógicas que operam no desenvolvimento do programa. A seguir, analiso a Portaria nº 777, de 9 de agosto de 2024, que ajusta aspectos centrais da operacionalização financeira e curricular do PETI.

5.1.6 Portaria nº 777/2024

Publicada em 12 de agosto de 2024, a Portaria nº 777 tem um caráter fundamentalmente administrativo, alterando dispositivos da Portaria nº 1.495/2023, que é a norma central de operacionalização do PETI. O documento promove três mudanças principais. Primeiramente, flexibiliza a exigência de que os entes federativos já possuam uma política de educação em tempo integral aprovada, permitindo que esta seja elaborada durante a fase de pactuação, conforme cronograma do MEC. Em segundo lugar, desvincula o valor do fomento a ser repassado pela União de eventuais alterações futuras nos valores do FUNDEB, fixando-os conforme um anexo da portaria original.

Por fim, a norma insere dois novos artigos: o Art. 18-A, que abre a possibilidade para que matrículas na educação profissional técnica de nível médio em tempo integral também possam receber assistência técnica e recursos de outros programas; e o Art. 18-B, que confere à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) a competência de propor ajustes na pactuação de matrículas com base no desempenho dos entes no ciclo anterior. Uma retificação posterior, publicada em 18 de setembro de 2024, apenas ajustou um termo técnico no Art. 18-A, trocando a expressão "na forma de ato da Secretaria de Educação Básica" por "na forma do regulamento", uma mudança que não parece alterar o mérito da disposição.

A análise desta portaria, embora trate de ajustes técnicos, revela importantes conteúdos latentes. A flexibilização da exigência de uma política local pré-existente (Art. 6º) pode ser vista sob uma ótica dúbia. Por um lado, é uma medida pragmática

que reconhece as diferentes capacidades institucionais dos municípios e estados, evitando que a burocracia impeça a adesão ao programa. Por outro lado, essa flexibilização pode enfraquecer a necessidade de um planejamento local robusto e autônomo, fazendo com que as políticas locais sejam criadas às pressas, seguindo superficialmente os moldes da política federal.

A alteração mais significativa, contudo, está na desvinculação do fomento em relação ao FUNDEB (Art. 8º). Essa medida, que revoga o parágrafo anterior que previa o reajuste, expõe a contradição entre a necessidade de financiamento sustentável e a instabilidade da política fiscal.

Ao fixar os valores, o governo federal se protege de futuras pressões orçamentárias advindas de reajustes do FUNDEB, mas, ao mesmo tempo, congela o valor do repasse para os entes federados, que continuarão arcando com custos crescentes de manutenção. Essa decisão reflete a lógica da austeridade fiscal, que se sobrepõe à necessidade de garantir um financiamento adequado e coerente para a expansão da qualidade da educação.

A inclusão da educação profissional técnica (Art. 18-A) abre uma frente de disputa central. A articulação com o ensino técnico, embora desejável, historicamente tem sido um campo fértil para a disseminação de uma visão de educação como mera formação de mão de obra para o mercado. Esta abertura pode tanto significar um avanço na direção da politécnica (Saviani, 2007), que, como abordado anteriormente, visa a compreensão dos fundamentos científicos da produção, ou pode levar a um modelo superficial e ultra disciplinarizado de formação técnica, que alinha o currículo às demandas imediatas do capital, esvaziando a formação de seu potencial crítico e omnilateral. A forma como essa articulação será regulamentada definirá as medidas em que estes diferentes possíveis resultados serão alcançados.

Por fim, a competência atribuída à SEB/MEC para propor "ajustes na pactuação" com base no "desempenho" do ciclo anterior (Art. 18-B) é uma clara manifestação da lógica da *accountability* (Menezes e Nardi, 2024). Esse mecanismo, típico do gerencialismo (Ball, 2005), introduz um elemento de controle e avaliação por resultados, que pode pressionar os entes a focar em metas quantitativas, em detrimento da qualidade dos projetos e processos pedagógicos. O desempenho nestas

métricas, torna-se, assim, um critério que pode justificar a redistribuição de recursos, reforçando a competição entre as redes de ensino.

Desta maneira, a Portaria nº 777/2024 reforça o controle do governo federal sobre o desenvolvimento do programa e evidencia como as preocupações com a gestão fiscal e a avaliação de desempenho se sobrepõem à garantia de um financiamento sustentável e à promoção da autonomia local. A seguir, será analisada a Portaria nº 48, que define o cronograma para o ciclo seguinte do programa.

5.1.7 Portaria nº 48/2024

Publicada na mesma data que a Portaria nº 777, a Portaria nº 48, de 12 de agosto de 2024, é uma norma de caráter estritamente administrativo e procedimental. Seu objetivo, conforme declarado em seu Art. 1º, é estabelecer as fases e os períodos para a adesão e pactuação do Ciclo 2024/2025 do PETI. O anexo da portaria detalha o cronograma, definindo prazos para cada etapa do processo: a adesão (de 12/08/2024 a 31/10/2024), a pactuação de metas (de 02/09/2024 a 31/10/2024), a redistribuição de vagas não pactuadas (de 04/11/2024 a 08/11/2024), a transferência das parcelas de recursos financeiros e a declaração de matrículas, que se estendem até meados de 2025. Notavelmente, a portaria estabelece o prazo de 30 de junho de 2025 para que os entes que não cumpriram a exigência no ciclo anterior apresentem sua política de educação em tempo integral.

Ainda que se apresente como um documento técnico e neutro, a análise do cronograma revela seu conteúdo latente como um potente instrumento de governança e controle. A definição de um calendário único e rígido para milhares de municípios e estados com realidades, capacidades técnicas e tempos políticos radicalmente distintos é, em si, um ato de poder que busca homogeneizar, de forma autoritária, o desenvolvimento da política. A temporalidade imposta pelo poder central, marcada pela lógica da burocracia e da eficiência gerencialista, sobrepõe-se às temporalidades locais, que deveriam ser regidas pelo debate democrático, pela consulta comunitária — como previsto na própria Portaria nº 748/2024 — e pelo planejamento pedagógico criterioso.

Neste sentido, o cronograma funciona como uma ferramenta da racionalidade neoliberal (Dardot e Laval, 2016), tratando a implementação da política como um projeto com fases, metas e entregas previsíveis, desconsiderando as complexidades e contradições do "chão da escola". A pressão para o cumprimento de prazos, especialmente o de elaboração de uma política local para aqueles que ainda não a possuem, pode induzir à produção de documentos meramente protocolares, que atendem à exigência federal, mas que carecem de legitimidade e de um enraizamento na realidade da comunidade escolar.

Para a prática da gestão escolar e para a construção de um projeto de formação omnilateral, a imposição desse tempo artificial é profundamente problemática. Ela desloca o foco dos atores educacionais da substância da política, ou seja, a reconfiguração dos tempos e espaços para uma educação verdadeiramente integral, para a forma, que se traduz no cumprimento de prazos e o preenchimento de sistemas. Essa dinâmica reforça o ciclo de intensificação do trabalho (Garcia e Anadon, 2009) e a priorização de tarefas administrativas, em detrimento do trabalho pedagógico.

A contradição que fica evidente é a de uma política que, discursivamente promove a educação integral, mas que, em sua operacionalização legal, impõe uma lógica fragmentada e tecnicista que pode impossibilitar o desenvolvimento pleno dos sujeitos para o qual, em tese, foi criada. Após a definição dos prazos, a análise se volta para a última normativa deste corpus de legislações: a portaria que institui o Renapeti, responsável por garantir a capilaridade e o monitoramento do programa em todo o território nacional.

5.1.8 Portaria nº 1.168/2024

A última legislação analisada neste capítulo, a Portaria nº 1.168, de 2 de dezembro de 2024, define o Renapeti como uma ação de "fortalecimento e apoio técnico" que visa "assessorar tecnicamente as secretarias de educação na criação, implementação, monitoramento e avaliação" do PETI, sob a justificativa de contribuir na constituição do regime de colaboração. O texto estabelece os requisitos para ser um

articulador, que incluem ser professor da rede pública, com experiência em gestão e na oferta de tempo integral.

Suas atribuições são extensas e incluem: elaborar relatórios técnicos bimestrais e anuais sobre a atuação das redes de ensino; participar de encontros; coletar e organizar informações para o MEC; e realizar reuniões de acompanhamento com as escolas. Como contrapartida por este trabalho, o MEC concede aos articuladores uma bolsa de formação continuada no valor mensal de R\$1.200,00, cujo pagamento está condicionado ao cumprimento das atividades e à "disponibilidade orçamentária e financeira do Ministério da Educação". A norma veda que a bolsa se incorpore ao salário ou sirva como base para outros benefícios, como aposentadoria.

A análise desta portaria revela a construção de um sofisticado aparelho de governança que, sob o discurso do "apoio técnico" e da "colaboração", constrói uma estrutura hierárquica de monitoramento e controle. O articulador, posicionado na ponta do sistema, assume um papel contraditório: ele é, ao mesmo tempo, um agente de apoio para a rede local e um fiscal do poder central, responsável por coletar dados e produzir relatórios que alimentarão o sistema de monitoramento do MEC. Essa estrutura de governança em rede, típica da NGP (Shiroma e Campos, 2006; Hypolito, 2020), é uma estratégia para garantir a capilaridade da política federal, buscando assegurar que seu desenvolvimento no contexto da prática ocorra de forma alinhada às diretrizes centrais.

A forma de remuneração via bolsa é outro ponto que merece uma análise crítica. Ao não estabelecer um vínculo empregatício formal, o Estado se exime de responsabilidades trabalhistas e precariza a função do articulador. A bolsa, condicionada à disponibilidade orçamentária, confere um caráter de instabilidade e transitoriedade ao cargo, ao mesmo tempo em que o extenso conjunto de atribuições exige uma dedicação que se assemelha à de um trabalho regular. Trata-se de uma manifestação da lógica neoliberal, que se estende às relações de trabalho no âmbito do próprio Estado, passando a operar com base em projetos e com mão de obra temporária e precarizada.

Para a prática da gestão escolar, a figura do articulador se torna um novo e relevante ator no cenário local. Ele é a personificação da política federal, um mediador

que tanto pode facilitar processos, quanto exercer pressão por resultados. Essa camada adicional de monitoramento pode intensificar o trabalho burocrático da gestão, que passa a responder não apenas à sua secretaria local, mas também a este representante da política nacional. A energia da comunidade escolar pode, assim, ser desviada da construção de um projeto pedagógico omnilateral para o cumprimento de metas e para a produção dos relatórios exigidos por essa nova estrutura de governança.

A análise do conjunto de portarias publicadas em 2024 revela, portanto, as múltiplas e contraditórias facetas do PETI. Se, por um lado, a Portaria nº 748 abre espaço para um projeto de educação integral mais diverso e alinhado às pautas dos movimentos sociais, as demais normativas reforçam os mecanismos de controle centralizado, a lógica da avaliação por desempenho e a precarização das relações de trabalho, ensino e aprendizagem, evidenciando que a disputa por hegemonia se manifesta em cada detalhe da produção textual da política.

Uma vez percorrido o arcabouço de legislações e normativas que estabelecem a estrutura legal do PETI, a análise agora se dedica a uma outra dimensão da política, aquela que opera para além da sanção e da obrigatoriedade. Trata-se de um diversificado conjunto de documentos orientadores como cartilhas, guias e manuais de gestão. Na próxima seção, portanto, a investigação se voltará para estes materiais, buscando compreender como eles atuam na disputa por significados, ao orientar a interpretação e buscar enquadrar a prática dos atores no cotidiano escolar.

5.1.9 Documentos Orientadores

O arcabouço legal e normativo analisado até aqui, representa a estrutura jurídica que institui o PETI. A análise se volta agora para um conjunto de documentos de outra natureza: as cartilhas, os guias e os manuais produzidos pelo Ministério da Educação em torno do programa. Estes materiais constituem a "lei branda", ou *soft law* (Diniz, 2017) do programa, um corpus textual que não possui o mesmo poder de sanção, mas que desempenha um papel fundamental na disputa por significados. Eles são alguns dos principais instrumentos da governança pedagógica e financeira, por meio dos quais

o Estado busca traduzir a norma em prática, orientando a interpretação, persuadindo os atores locais e influenciando a recontextualização da política no cotidiano escolar.

O primeiro destes documentos, a Cartilha Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023c), funciona como a principal peça de divulgação e apresentação pública do programa. Trata-se de um documento de comunicação política, cujo projeto gráfico, linguagem e estrutura visam construir uma imagem positiva e consensual do programa. Ao analisá-lo, observa-se o uso de fotografias de estudantes sorridentes, cores vibrantes e infográficos que simplificam informações complexas, algo que parece induzir a uma adesão imediata.

O conteúdo manifesto do documento apresenta o PETI como uma estratégia do Governo Federal para alcançar a Meta 6 do PNE, com a finalidade de estimular a criação de matrículas em tempo integral para estudantes em vulnerabilidade social e em alinhamento com a BNCC. A cartilha estabelece metas quantitativas ambiciosas, como o investimento de R\$4 bilhões para criar 1 milhão de matrículas entre 2023 e 2024. O documento também apresenta um diagnóstico da situação, apontando a queda no percentual de matrículas em tempo integral e as desigualdades regionais nos últimos anos, além de descrever o fluxo do processo de adesão por meio de um fluxograma.

A análise deste material revela seu conteúdo latente como um potente instrumento na luta por hegemonia. A cartilha opera por meio da articulação de discursos distintos e contraditórios. A linguagem da "alocação eficiente e equitativa" e do "monitoramento e avaliação do cumprimento das metas" reflete a lógica focada em resultados e indicadores, observada anteriormente nas legislações.

O texto prossegue, defendendo que a organização do tempo deve ser "consequência do projeto político-pedagógico", associada aos "saberes do território" e à "escuta e participação dos estudantes e comunidades escolares". Ao fazer isso, o discurso hegemônico tenta neutralizar as críticas de que o programa se resumiria a "mais do mesmo", buscando apresentar-se como uma política que valoriza a autonomia, o diálogo e a construção de uma "qualidade social da educação".

Essa articulação de discursos antagônicos serve para construir uma imagem de consenso e apagar as tensões reais da política. A vinculação à BNCC é apresentada

como um alinhamento natural, sem problematizar o caráter padronizador e, por vezes, redutor, desta base curricular, como apontado nos capítulos anteriores. A dependência da disponibilidade orçamentária e a lógica do financiamento por desempenho, centrais na lei, são omitidas ou suavizadas no discurso da cartilha.

Ela se torna, assim, a vitrine do programa, exibindo os aspectos mais desejáveis e ocultando suas engrenagens mais problemáticas. Para os atores da prática, a cartilha oferece uma visão sedutora, mas que pode mascarar os desafios burocráticos, financeiros e pedagógicos do seu desenvolvimento real.

Diferentemente da Cartilha, o Guia para a Elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral (Brasil, 2024a) é um documento de caráter prescritivo e técnico, direcionado aos gestores das redes de ensino. Seu objetivo explícito é "reunir orientações práticas" para que os entes federados possam cumprir a exigência de elaborar e aprovar suas próprias políticas de educação em tempo integral, conforme determina a Portaria nº 1.495/2023.

O conteúdo manifesto do guia se estrutura como um manual de gestão pública. Ele define a política local como um "conjunto de decisões e estratégias" a ser materializado em ato normativo (lei, decreto ou portaria) e apreciado pelo respectivo conselho de educação. O elemento central do documento é um "passo a passo" que ensina como formular a política, sugerindo uma sequência de cinco etapas: identificar o problema; elaborar o diagnóstico; formular as soluções; elaborar o texto; e aprovar e validar a política.

O guia insiste que este processo deve ser "participativo e com base em dados", recomendando, inclusive, manuais técnicos de avaliação de políticas do IPEA. Fundamentalmente, o documento elenca dez diretrizes que devem fundamentar a construção da política local, incluindo preceitos como "educação pela equidade, antirracista e contra todos os tipos de discriminação"; "melhoria na infraestrutura"; "valorização e formação dos profissionais da educação"; e "participação ativa estudantil e integração com o território".

Ao enquadrar o conteúdo político em uma forma gerencial, o guia opera uma sutil neutralização de seu potencial crítico. A luta pela educação antirracista, por exemplo, deixa de ser um embate político constante e estrutural, para se tornar um

item em uma lista de diretrizes a ser contemplado no texto final da política local. O processo de formulação de uma política, que é intrinsecamente um campo de disputas e correlação de forças, é apresentado como uma sequência de etapas técnicas e racionais (diagnóstico, formulação, decisão). Essa abordagem pode servir para influenciar a subjetividade do gestor, o levando a pensar e a agir não como um intelectual orgânico de sua comunidade, mas como um técnico eficiente que, segue procedimentos e otimiza resultados.

Um projeto educacional emancipatório requer processos dialógicos, participativos e, muitas vezes, não lineares, que nascem das contradições da própria comunidade. Ao propor um passo a passo, o guia pode incentivar a produção de políticas locais que sejam tecnicamente impecáveis em sua forma teórica, mas esvaziadas de uma práxis política transformadora em seu conteúdo.

Se a cartilha busca o consentimento e o guia ensina o método, os documentos que se seguem detalham as ferramentas. O Guia para a Alocação e Distribuição de Matrículas em Tempo Integral com Eficiência e Equidade (MEC, 2023d), atua no nível do pensamento estratégico, tendo como objetivo ensinar ao gestor como decidir quais escolas e estudantes devem ser priorizados. O guia se ancora no binômio "eficiência e equidade", apresentando-os como conceitos complementares. Ele traduz o princípio político da equidade em um problema técnico de focalização, a ser resolvido pelo uso de uma vasta gama de indicadores socioeconômicos e de desempenho, como o IDHM, o INSE e o IDEB. O documento apresenta um extenso "roteiro para planejar a alocação e distribuição de matrículas", que funciona como um estudo de viabilidade, com dezenas de perguntas que o gestor deve responder sobre aspectos normativos, financeiros, pedagógicos e de recursos humanos da rede.

Essa articulação discursiva não deve ser vista como uma contradição, mas como uma sofisticada síntese da racionalidade neoliberal. Neste movimento, a noção de eficiência, importada do mundo corporativo, é harmonicamente acoplada a um conceito de equidade que é, em si, uma resignificação liberal do princípio da igualdade. Nessa perspectiva, a equidade deixa de significar a busca por justiça social em um sentido amplo e estrutural, para se tornar uma ferramenta de gestão: a de

focalizar recursos de forma "eficiente" em grupos específicos, para que estes possam alcançar melhores resultados em indicadores de desempenho.

A questão da equidade joga luz não somente sobre a substituição de um parâmetro de igualdade, mas favorece o desenvolvimento do pensamento liberal na educação, de seus princípios, na formulação de um consenso na educação segundo o qual o que importa são os resultados de aprendizagem e não os processos de estudo e de ensino e o próprio desenvolvimento humano (Garcia e Michels, 2021, p. 8).

Outros dois guias materializam o controle sobre as etapas seguintes: a ação burocrática e a execução financeira. O Guia Passo a Passo da Fase de Declaração de Matrícula (Brasil, 2023e) é um manual puramente procedimental para o uso do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Composto por uma sequência de capturas de tela, ele dita cada clique do gestor: como acessar o programa, como declarar as matrículas criadas por etapa de ensino, como justificar alterações e como finalizar e enviar a declaração.

De forma similar, o Guia Passo a Passo: Prestação de Contas Banco do Brasil (Brasil, 2024b) detalha o uso da plataforma "BB Gestão Ágil", orientando o gestor a rastrear os repasses, classificar cada despesa e vincular cada pagamento a uma nota fiscal eletrônica, assegurando um controle financeiro exaustivo e detalhado.

Estes manuais revelam a tradução da política em uma série de tarefas burocráticas e repetitivas. A complexa realidade da gestão escolar é reduzida a uma sequência de entradas de dados em sistemas digitais. A exigência de operar múltiplos sistemas, a atenção minuciosa a prazos e procedimentos, e a necessidade de produzir relatórios e justificativas para cada passo, representam uma sobrecarga de trabalho significativa para gestores e suas equipes, que já vivem uma rotina de intensificação do trabalho (Garcia e Anadon, 2009). Este aparato de controle, justificado pelo discurso da transparência, revela, em seu conteúdo latente, uma profunda desconfiança nos atores locais e desloca o foco da atividade fim da educação (a pedagogia) para uma das atividades meio (a comprovação burocrática).

Outro importante documento é o Manual de Execução Financeira do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023f), que é destinado aos gestores financeiros dos entes executores e seu objetivo é orientar a aplicação do fomento, detalhando as

permissões e vedações de gastos. O documento reitera que os recursos devem ser aplicados exclusivamente em despesas para a manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme o Art. 70 da LDB.

O conteúdo manifesto do manual é, em sua maior parte, uma extensa e detalhada listagem de despesas, divididas entre correntes e de capital. As listas são exaustivas, abrangendo desde a "aquisição de material didático-escolar" e "kits de robótica" até "pequenos reparos", "aluguel de equipamentos" e a "construção de novas salas" e "quadras esportivas".

O documento também prescreve as regras para a prestação de contas e a obrigatoriedade de seguir as leis de licitação, listando centenas de itens que podem ser adquiridos, do giz à impressora 3D. A aparente flexibilidade do manual, ao listar centenas de itens de custeio e capital que podem ser adquiridos, disfarça a ideologia neoliberal em um de seus pontos que considero central: a política financia os insumos materiais da educação, mas a responsabilidade pela manutenção da estrutura humana que dará vida à nova realidade recai integralmente sobre municípios e estados, não tendo nenhuma previsão de novas fontes de financiamento que visem suprir este aumento de demanda por docentes criado pela programa. Essa lógica se torna ainda mais perversa ao se analisar a contrapartida oferecida pelo próprio documento, que permite a contratação de "profissionais habilitados da educação para regime temporário".

Esta previsão, no entanto, não deve ser compreendida como uma alternativa, mas como um potente instrumento de precarização do trabalho docente, cuja função é aprofundar e legitimar a lógica do gerencialismo e da performatividade (Ball, 2005) no interior da política. Ao incentivar a adoção de contratos temporários, o programa fomenta a criação de uma divisão entre duas classes de docentes, fragmentando a categoria entre profissionais concursados e trabalhadores contratados sem estabilidade, direitos ou vínculo com um plano de carreira. Essa diferenciação, típica das reformas alinhadas ao GERM (Gandin e Cunha, 2023), é a semente para a construção de um mercado de competição no interior das redes e das escolas, minando a luta histórica e coletiva dos educadores por remuneração digna, baseada

em piso salarial e carreira, e não em bolsas ou bonificações atreladas ao desempenho em programas específicos.

A permissão para o custeio de contratos temporários, portanto, materializa-se como um elemento fundamental de uma racionalidade sistêmica que precariza e desqualifica o serviço público, subvertendo a sua função social para alinhá-lo às demandas de produção e reprodução do capital. A precarização do trabalho docente, nesse sentido, não é um efeito colateral, mas um projeto deliberado, cuja lógica de propagação no campo educacional pode ser compreendida através de uma contundente analogia proposta por Oliveira (2024), ao analisar o fenômeno como uma patologia social.

O aumento de professores e professoras temporários nas escolas públicas pode ser comparado a um vírus que se adapta e se espalha, corroendo gradativamente a qualidade e a estabilidade do trabalho docente. Assim como um vírus precisa de um organismo hospedeiro para sobreviver e multiplicar-se, o capital neoliberal se apoia na exploração do trabalho vivo dos professores para manter-se em expansão. Com o avanço das políticas de flexibilização, contratos temporários e outras modalidades de trabalho precário, observa-se uma “mutação” do sistema educacional, que privilegia a redução de custos e a rotatividade (Oliveira, 2024, p. 99).

A analogia de Oliveira (2024) é precisa ao revelar o mecanismo fundamental desta dinâmica: o capital, que, tal qual um vírus, necessita do "trabalho vivo" dos educadores como hospedeiro para sua própria expansão e reprodução. A "mutação" do sistema, manifestada em políticas de flexibilização como o PETI, não representa uma evolução, mas uma captura da instituição escolar pela nova racionalidade neoliberal (Dardot e Laval, 2016), que a reconfigura para priorizar a eficiência gerencial, a redução de custos e a transformação dos sentidos da educação. A instauração dessa lógica viral no organismo escolar não ocorre sem consequências devastadoras. O avanço dessa patologia produz sintomas concretos que se manifestam na precarização das condições e relações de trabalho e no sofrimento dos sujeitos que vivem a escola.

A falta de estabilidade, os salários reduzidos e a ausência de direitos trabalhistas básicos transformam as escolas em ambientes marcados pela insegurança e pelo desgaste profissional, refletindo o avanço de uma lógica que valoriza o capital e precariza a prática docente. Como resultado, assim como em uma doença de longa duração, essa precarização afeta não só a

saúde dos professores e das professoras, mas também a qualidade da educação, impactando diretamente o desenvolvimento e a formação dos estudantes. Diante do exposto, é possível concluir que a desvalorização e precarização dos professores e das professoras são questões profundamente enraizadas no sistema capitalista, que visa extrair o máximo valor da força de trabalho, sem levar em consideração as condições de vida, a dignidade dos trabalhadores e a qualidade do trabalho docente, o que reflete diretamente na educação de qualidade. As políticas neoliberais, focadas no mercado financeiro em detrimento dos valores educacionais, intensificam esses problemas. Essa relação exploratória e desigual entre o trabalho morto (capital) e o trabalho vivo (professores) é uma característica intrínseca ao sistema capitalista. O capital, assim como um vírus, adapta-se e se transforma ao longo do tempo para continuar afetando e explorando a população trabalhadora (Oliveira, 2024, p. 99).

Fica evidente, a partir desta análise, que a insegurança e o desgaste profissional descritos por Oliveira (2024) são o resultado intrínseco e esperado de uma das contradições fundamentais do capitalismo entre "trabalho morto" e "trabalho vivo" (Marx, 1988), intensificada pelas políticas neoliberais. A política de contratação temporária é construída, assim, como uma das mais eficazes estratégias de adaptação do capital, visando aprofundar a exploração da força de trabalho docente. Neste contexto, o PETI, ao sancionar e financiar esta modalidade de contratação, constitui-se como um vetor de transmissão para este "vírus", tornando-se cúmplice da precarização e das desigualdades que afirma combater.

Além disso, as especificidades e o detalhamento do controle, que exige a categorização de cada despesa dentro das dezenas de subitens do Art. 70 da LDB e sua comprovação em sistemas específicos, materializa a intensificação do trabalho de gestão. A energia e o tempo gastos na navegação por essa complexa teia burocrática são subtraídos do trabalho de pensar e construir um projeto de educação omnilateral.

O documento intitulado Atuação dos Conselhos de Educação no Programa (Brasil, 2024c) é direcionado aos órgãos de controle social e foi elaborado em uma colaboração entre a SEB/MEC, a União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE). O material busca orientar a atuação dos conselhos de educação no âmbito do PETI, justificando sua participação através do princípio da gestão democrática.

O documento estrutura-se em duas partes, em que a primeira contextualiza a história e as funções dos conselhos, além de reiterar a concepção de educação integral do programa. A segunda oferece um guia prático, com perguntas e respostas, um passo a passo do fluxo de trabalho e, centralmente, modelos de referência para os pareceres e resoluções a serem emitidos.

O conteúdo manifesto do documento estabelece formalmente o papel dos Conselhos de Educação em duas dimensões. No plano local, sua principal função é a de "apreciação e recomendação sobre as Políticas de Educação Integral em Tempo Integral apresentadas pelo Poder Executivo". Esta função é uma exigência para os entes que aderiram ao programa, conforme a Portaria MEC nº 1.495/2023, analisada anteriormente. No plano nacional, as entidades representativas dos conselhos compõem o Conapeti, participando da governança sistêmica e da emissão de recomendações ao MEC.

A análise crítica deste documento, no entanto, revela que, sob o discurso do fortalecimento da participação social, opera um sofisticado mecanismo de enquadramento e cooptação. A gestão democrática é acionada como um potente discurso de legitimação, de forma coerente com a afirmação de Hypólito (2011, p. 73), ao refletir sobre a ressignificação da gestão democrática no contexto atual das políticas educacionais:

O conceito de gestão democrática vai se perdendo em um emaranhado de possibilidades de um suposto trabalho coletivo. Tudo é considerado gestão democrática, conceito que pode assumir tantos significados quanto possíveis, mas na prática assume um sentido particular, baseado nos argumentos gerencialistas da qualidade, eficiência e bom desempenho.

Ao dar um assento aos conselhos na governança nacional e um papel formal de "apreciação" na esfera local, o programa parece buscar antecipar críticas e construir uma imagem de consenso. Contudo, o papel designado aos conselhos é cuidadosamente circunscrito. A função de "apreciar" uma política local não se confunde com um poder de veto ou de deliberação autônoma sobre os rumos da educação no território. A política a ser apreciada já nasce condicionada por um arcabouço federal

que define seus principais parâmetros (metas de matrícula, regras competitivas e precarizantes de financiamento, etc).

Nesse processo de enquadramento, a oferta de "modelos/referências para a elaboração da norma pelo Conselho de Educação" é uma ferramenta de poder sutil, mas eficaz. Embora apresentadas como um auxílio, especialmente para conselhos com menor capacidade técnica, as minutas de pareceres e resoluções funcionam como indutoras de uma resposta padronizada. Diante do contexto atual das políticas educacionais brasileiras, a probabilidade de um conselho municipal pequeno e com poucos recursos, adotar o modelo pré-formatado, me parece alta. Este mecanismo, portanto, contribui para homogeneizar a atuação dos órgãos de controle social, tornando suas ações mais previsíveis e gerenciáveis pelo poder central e diminuindo a possibilidade de pareceres radicalmente críticos ou divergentes.

A integração das entidades representativas dos conselhos ao Conapeti pode ser compreendida como uma estratégia clássica de cooptação. Ao trazer a liderança dos órgãos de controle social para "dentro" da estrutura de governança do programa, o Estado os torna co-responsáveis por seu desenvolvimento. A luta política que poderia ocorrer no campo aberto da sociedade é parcialmente transferida para o espaço institucionalizado do comitê, onde as disputas são mediadas e enquadradas pelas regras do próprio programa.

O Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026 (MEC, 2023g), é, talvez, o documento mais revelador da racionalidade que estrutura o PETI. Trata-se de um documento de alegado caráter técnico, elaborado pelas diretorias do MEC, que visa apresentar "a metodologia, as ações e os produtos a serem desenvolvidos no âmbito da SEB/MEC para estabelecer um sistema de monitoramento e avaliação do programa".

O conteúdo manifesto do plano detalha a arquitetura pela qual o programa será avaliado. Ele se baseia explicitamente em manuais de gestão pública do IPEA e se organiza em torno de um "modelo lógico", ferramenta que, de acordo com o próprio documento, mapeia os "insumos" e "atividades" do programa para gerar "produtos", "resultados" e "impactos".

O documento estabelece um extenso quadro de indicadores de monitoramento para cada um dos eixos do programa, como o percentual de matrículas de tempo integral fomentadas e o número de formações ofertadas. Além disso, prevê a realização de avaliações periódicas de diagnóstico, implementação e resultados. Por fim, detalha os “produtos” a serem entregues, como painéis de dados, boletins e relatórios anuais.

A análise crítica deste documento revela a consolidação da racionalidade gerencialista como a espinha dorsal do PETI. O documento utiliza um discurso de cientificidade e neutralidade técnica para legitimar um sistema de vigilância que, em sua essência, valoriza o que é quantificável. A adoção do “modelo lógico” é emblemática: ele reduz a complexidade dialética e as contradições inerentes ao processo educativo a um esquema linear de causa e efeito, uma visão positivista que ignora a natureza histórica e social da educação.

Nesse esquema, a seleção de indicadores se torna um ato político fundamental. O plano prioriza métricas de produto e de resultado imediato, como o percentual de redes que cumpriram a ampliação e o valor dos recursos empenhados e pagos por escola. Essa escolha não é neutra, ela define o que será considerado “sucesso” dentro do programa. E o que é tido como medido, tende a ser o que é entendido como feito.

O plano revela, portanto, a contradição entre a promessa de avaliar “qualidade” e educação integral e a implementação de um ferramental que mede, majoritariamente, a “quantidade” e o “tempo integral”. O sucesso do programa, segundo sua própria métrica, será aferido pelo cumprimento de metas numéricas e pela conformidade com os procedimentos, e não necessariamente pela transformação estrutural das condições de trabalho, ensino e aprendizagem.

As Notas Técnicas, tanto as emitidas diretamente pelo MEC, quanto as produzidas pelo Banco Mundial no contexto do programa, junto à primeira avaliação diagnóstica, funcionam como um aparato discursivo que busca blindar a política sob o discurso da neutralidade técnica e da evidência científica, deslocando o debate de seu cerne político. As Notas Técnicas nº 36/2023 e nº 148/2024, de autoria do MEC, detalham a engenharia interna do programa.

A primeira explica, com fórmulas e gráficos, a "metodologia do cálculo da pré-meta", buscando demonstrar que a distribuição inicial de vagas obedeceu a um critério técnico e equitativo, com pesos que favorecem os entes mais distantes da meta do PNE. A segunda detalha a "metodologia de análise da meta física", ou seja, o procedimento que será usado para verificar se as vagas pactuadas foram efetivamente criadas, confrontando os dados do SIMEC com o incremento de matrículas no Censo Escolar.

Por sua vez, os documentos elaborados pelo Banco Mundial para o "Seminário Interministerial de Educação em Tempo Integral" fornecem a legitimação externa do programa. A nota "Experiências Internacionais em Educação em Tempo Integral" situa o PETI em um cenário global, comparando-o a programas de países como Uruguai, Peru e Vietnã, e identificando estratégias comuns, o que o posiciona como parte de uma agenda internacional chancelada por organismos multilaterais. A nota "Os Impactos da Educação em Tempo Integral na América Latina" funciona como uma revisão de literatura, compilando evidências científicas de 22 estudos que, majoritariamente, apontam para os efeitos positivos da educação de tempo integral em indicadores de aprendizagem, na redução da criminalidade e no aumento da participação feminina no mercado de trabalho.

As notas do MEC, com sua linguagem matemática e procedimental, buscam apresentar as decisões de alocação de recursos e de fiscalização, não como escolhas políticas, mas como resultados inevitáveis de uma fórmula objetiva. Oculta-se, por exemplo, que a própria fórmula de distribuição de metas, por mais equitativa que pareça, opera sobre um montante total de recursos que é, em si, uma decisão política limitada pelo arcabouço fiscal.

Da mesma forma, as notas do Banco Mundial, ao apresentarem um "cardápio de evidências" e "boas práticas", reforçam a visão de que a política educacional é um campo de expertise técnica, no qual se deve aplicar o modelo que se provou mais "eficaz". Esta abordagem, típica da influência de organismos internacionais na educação, conforme discutido no Capítulo 4, promove uma visão da política como ciência aplicada, e não como campo de luta de classes.

Por fim, a 1ª Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2024d) é o documento que coroa o aparato de governança e legitimação do PETI. Publicado pelo MEC em parceria com o Observatório da Equidade Educacional da Universidade Federal de Alagoas (OEE-UFAL), seu objetivo declarado é apresentar uma análise diagnóstica da distribuição das matrículas de tempo integral no Brasil, com foco na dita equidade, utilizando o ano de 2022 como "linha de base" anterior à criação do programa.

O conteúdo manifesto do relatório se estrutura como uma pesquisa acadêmica. Sua metodologia baseia-se no cruzamento de dados do Censo Escolar 2022 com o recém-criado "Novo Indicador de Nível Socioeconômico" (Novo INSE), permitindo uma análise da distribuição das matrículas segundo recortes de nível socioeconômico (divididos em quintis), localização (urbana/rural e áreas diferenciadas), cor/raça e sexo.

Os resultados apresentados confirmam a existência de profundas desigualdades no acesso à educação em tempo integral, evidenciando, por exemplo, que em 2022, apenas 4% das matrículas em terras indígenas eram de tempo integral, e que o acesso de estudantes negros (17,2%) e pardos (18,1%) era inferior ao de estudantes brancos (19,4%). A conclusão do estudo aponta para a necessidade de um monitoramento contínuo para verificar se o PETI contribuirá para a redução dessas disparidades.

A análise crítica deste documento, contudo, deve transcender sua aparência de neutralidade técnica para revelar sua função política primordial: a de enquadramento do problema e legitimação da solução. Ao realizar um diagnóstico exaustivo da desigualdade antes da plena implementação do programa, o Estado, em parceria com a academia, constrói uma narrativa poderosa. O problema da desigualdade educacional deixa de ser apenas uma bandeira de luta de movimentos sociais para se tornar um fato "cientificamente" diagnosticado, com uma "linha de base" mensurável. O PETI é, então, implicitamente posicionado como a intervenção racional e necessária para resolver o problema que o próprio relatório descreve. Qualquer avanço futuro nos indicadores, por mais superficial que seja, poderá ser apresentado como evidência do sucesso do programa.

Este processo representa a tecnicização da qualidade. A luta por justiça social é convertida em um desafio de gestão: o de "reduzir as disparidades" entre os quintis

socioeconômicos ou entre os diferentes grupos étnicos e culturais. A solução, nessa lógica, não reside em uma transformação estrutural das relações de produção que geram a desigualdade, mas em uma melhor focalização de políticas e recursos, guiada por indicadores e painéis de monitoramento, como previsto no Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026 (Brasil, 2023g). Trata-se da mais pura expressão da racionalidade neoliberal aplicada à política social, que busca gerenciar a pobreza e a desigualdade em vez de erradicar suas causas.

Neste ponto, a contradição central desta pesquisa se torna ainda mais profunda. O diagnóstico aponta para um problema de natureza histórica e estrutural, mas a solução proposta e desenvolvida pelo PETI, conforme revelado pelas análises realizadas até aqui, é estruturalmente precária. O aparato discursivo e científico da avaliação serve, portanto, para ocultar essa contradição, focando o debate na evolução dos indicadores e não na sustentabilidade ou na concepção de fundo da política.

Ao estabelecer quais indicadores serão usados para medir a "equidade", o documento também define os termos do debate futuro, um movimento de poder que subjuga outras questões críticas. A discussão passa a ser sobre se o percentual de matrículas no quintil x aumentou, e não sobre se a educação ofertada nessas escolas do quintil x está, de fato, contribuindo para a superação da lógica da exploração e da alienação.

Concluindo a análise de todo o arcabouço textual do PETI, revela-se um campo de intensas contradições. Surge uma política que se fundamenta em um discurso aparentemente progressista de educação integral e participação democrática, mas que opera, em sua materialidade, por meio de uma racionalidade neoliberal, gerencialista e performática. Essa racionalidade se manifesta no controle autoritário centralizado, na avaliação por desempenho, no financiamento precário e na consequente intensificação e burocratização do trabalho dos profissionais da educação (Del Pino, 2000; Ball, 2005; Saviani, 2007; Garcia e Anadon, 2009; Hypólito, 2010; Dardot e Laval, 2016; Laval, 2019; Frigotto, 2024).

O aparato documental do PETI é, portanto, o registro de uma luta hegemônica, na qual um projeto de matriz neoliberal busca se legitimar ao cooptar e ressignificar os sentidos da educação. A forma como este complexo e contraditório aparelho de poder

é percebido, negociado e vivenciado no contexto da prática, será o objeto de análise da próxima seção.

5.2 O PETI na escola

A análise do extenso corpus documental do PETI, realizada na seção anterior, revelou um complexo aparato político em torno do programa. Contudo, a política não se resume aos seus textos oficiais. Conforme a abordagem do ciclo de políticas (Ball; Bowe e Gold, 1992; Mainardes, 2006), é no contexto da prática que a política é efetivamente colocada em ação, sendo interpretada, negociada e recontextualizada pelos sujeitos da escola.

As diretrizes, os guias e as portarias não são simplesmente absorvidos de forma passiva; eles são lidos, traduzidos e, por vezes, subvertidos à luz das condições materiais, das culturas profissionais e das histórias de cada instituição. Nesse processo, a figura do gestor escolar assume centralidade indiscutível, atuando como o principal mediador entre a prescrição da política e a realidade do cotidiano escolar.

Esta seção, portanto, volta-se para a análise das entrevistas realizadas com o diretor de uma escola em que o PETI é desenvolvido, buscando compreender como as contradições identificadas no plano textual se manifestam na prática. A análise do relato do gestor permitirá realizar a triangulação entre os três contextos do ciclo de políticas: a totalidade das influências neoliberais e contra-hegemônicas, referentes ao contexto de influências; a contraditória textualidade da política, que se materializa no contexto da produção de textos; e a sua vivência concreta, que é mediada no contexto da prática. Ao fazer isso, a presente investigação busca responder à sua questão central: como o PETI se insere no contexto atual das políticas educacionais brasileiras, não apenas em seu discurso, mas em sua materialidade, vivida por aqueles que a constroem diariamente.

A escolha por realizar a investigação do contexto da prática a partir de entrevistas com um mesmo gestor, em três momentos distintos, fundamenta-se na necessidade de compreender o desenvolvimento da política em sua dimensão histórica. Esta abordagem longitudinal permite superar uma análise estática e capturar

as continuidades, as rupturas e as ressignificações que ocorrem ao longo do tempo, em um movimento que revela como a política é continuamente produzida e reproduzida no cotidiano.

A primeira entrevista foi realizada no ano de 2023, no âmbito das atividades do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública (GIEP), antes mesmo do lançamento oficial do PETI. Este momento inicial é de suma importância para a presente análise, pois a escola em questão já desenvolvia um projeto de educação em tempo integral, com suas próprias concepções, desafios e estratégias. O registro desta linha de base permite, portanto, analisar o PETI não como uma política que se instaura em um vácuo, mas como uma intervenção que chega a um contexto já em movimento, com cultura e história próprias, possibilitando a análise das mediações entre a política preexistente e a nova diretriz federal.

A segunda entrevista, realizada em meados de 2024, também no contexto do grupo de pesquisa, ocorreu poucos meses após a adesão da escola ao PETI. O objetivo deste segundo momento foi compreender de forma mais geral o funcionamento da escola, diante das diferentes ausências estruturais a que está constantemente submetida. Por fim, a terceira entrevista, realizada no primeiro semestre de 2025 e conduzida exclusivamente para a pesquisa desta dissertação, buscou investigar as consequências e as contradições consolidadas após quase dois anos de desenvolvimento do programa na escola. Este último momento permite uma análise mais aprofundada dos efeitos do PETI sobre a gestão, o currículo, a organização do trabalho e as percepções do gestor sobre os limites e potencialidades da política. Desta forma, a análise que se segue, a partir da triangulação destas três fontes empíricas, com o arcabouço legal e documental, não busca apenas descrever o que o gestor pensa e fala, mas compreender como a sua prática e o seu discurso se transformam dialeticamente ao longo do tempo, em resposta às pressões e às possibilidades abertas pelo complexo aparato de textos legais e de influências políticas do PETI.

A análise das falas do diretor ao longo dos três anos de investigação revela que a concepção de educação em tempo integral da escola não nasce com o PETI, mas o precede, estando profundamente enraizada nas condições materiais e sociais de sua

comunidade. Na entrevista de 2023, anterior ao programa federal, o gestor descreve o tempo integral como um "sonho" de mais de uma década, uma necessidade que surge da "localização geográfica" e da "vulnerabilidade" das famílias, cujos responsáveis, com baixa escolaridade e inseridos em trabalhos informais, não conseguem oferecer o suporte pedagógico necessário aos filhos. A justificativa é, portanto, eminentemente social e material:

O nosso aluno, principalmente o pequeno ele, ele está indefeso e ele está às vezes sob a tutela do irmão mais velho, ou do padrasto, ou da madrasta e de Deus. Eles têm uma vida, os pequeninhos, muito vulneráveis, muito soltos, muito só. [...] Então eu via muitos dos meus alunos soltos na rua, dentro da vila, caminhando onde não deviam, lavando os pés, brincando dentro dessas valetas imundas e sujas. E era uma preocupação muito grande minha tirar disso, poder proporcionar para eles um processo de aprendizagem mais tranquilos (Kléber²⁰, 2023).

Essa concepção, originada da observação da realidade concreta, foi legitimada e incorporada ao Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola, a partir de um processo de deliberação coletiva. O diretor reitera que a ideia, uma vez proposta pela equipe gestora, "foi muito bem recebida em todos os segmentos da comunidade" e que decisões como a implantação do tempo integral e a definição de seu horário de funcionamento foram tomadas em assembleias, com ampla participação dos responsáveis pelos estudantes. A fala do gestor evidencia, portanto, um projeto que nasce "de baixo para cima", fundamentado em uma práxis que articula a análise da realidade com a ação planejada coletivamente.

A chegada do PETI, nesse cenário, é recontextualizada não como o ponto de partida, mas como uma política externa, que se acopla a um projeto já em andamento. Questionado em 2025 sobre as mudanças que o programa federal trouxe para a escola, a resposta do diretor é categórica: "Nada mudou!". Ele afirma que, para uma escola que já possuía uma política de educação integral, o programa não alterou a prática pedagógica:

O que nós tínhamos programado, o que nós estávamos trabalhando e aquilo que a gente acredita é o que está sendo colocado aqui. Nós não tivemos ainda

²⁰ Nome fictício, criado para manter, por questões éticas, o anonimato do diretor.

uma mudança significativa naquilo que a gente acredita que precisa melhorar (Kléber, 2025).

A análise do discurso do diretor, em triangulação com os textos do PETI, revela uma contradição fundamental. Enquanto os documentos oficiais do programa justificam sua existência com base em metas abstratas — como "alcançar a meta 06 do Plano Nacional de Educação" — e em um discurso técnico sobre "melhorar indicadores de aprendizagem", a concepção do gestor parte da necessidade material de combater a exclusão social e proteger a vida de seus estudantes.

Fica evidente, portanto, que no contexto da prática desta escola, o PETI não é o agente que introduz a concepção de educação integral, mas sim um ator externo, cujas normativas e mecanismos são interpretados e mediados pela cultura e pelo PPP preexistente. A forte autonomia da gestão, expressa na afirmação de que "ninguém conhece a minha comunidade melhor do que eu", funciona como um filtro crítico através do qual a política é recontextualizada. No entanto, se o projeto pedagógico da escola demonstra resiliência, é na sua relação com a estrutura de financiamento e com a burocracia do programa que as contradições se intensificam, impondo severos limites à prática da gestão.

O discurso do diretor ao longo das três entrevistas, revela uma luta constante contra a precarização, a centralização burocrática e a falta de autonomia na gestão dos recursos, cenário que o programa federal, em seu desenvolvimento prático, não apenas falhou em reverter, como em certos aspectos, acabou por agravar. O conteúdo manifesto das entrevistas expõe uma crítica severa ao modelo de gestão financeira do PETI adotado pelo município. Na entrevista de 2025, o diretor denuncia de forma inequívoca que o recurso destinado às escolas pelo programa — um montante de R\$312.000,00 — está retido na secretaria municipal desde 2023, sem que a escola tenha visto "um real deste valor" para executar as melhorias planejadas, como a ampliação do refeitório e a construção de novas salas de aula.

O dinheiro das cinco escolas de tempo integral [...] ele está dentro do município de Pelotas desde 2023. Só que nós estamos em maio de 2025, nós não vimos um real deste valor. [...] Eu já era para ter mais salas de aula construídas. O meu refeitório já era para estar ampliado. [...] E o recurso está ali. O governo mandou. E ele está parado, sem ser utilizado com o fim. Eu considero isso aqui

[...] que hoje tu estás aqui, amanhã tu estás na reitoria, amanhã tu estás no Ministério. Nós não podemos brincar com o dinheiro público (Kléber, 2025).

Essa experiência de impotência contrasta diretamente com a autonomia que o gestor possui para administrar outras verbas federais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que é repassado diretamente à conta da escola. Ele elogia essa modalidade, pois permite agilidade e aplicação dos recursos conforme as necessidades diagnosticadas pela própria comunidade escolar.

A análise aprofundada dos relatos revela, ainda, uma contradição absurda e perversa no sistema de financiamento, que penaliza a escola pela expansão do tempo integral. O diretor explica que o repasse municipal é calculado per capita, por matrícula, sem diferenciar a jornada. Ao transformar duas matrículas de tempo parcial (que geravam dois repasses) em uma de tempo integral (que gera apenas um), a escola, na prática, tem sua receita municipal diminuída, embora seus custos com o mesmo aluno (alimentação, material, etc.) aumentem.

Se antes tu tinha dois estudantes, recebia dois financiamentos ocupando aquele espaço. O mesmo espaço e tempo é ocupado por um estudante que recebe só um financiamento. Então na prática, se não aumenta o resto, ele tá só tirando dinheiro. Essas novas matrículas de Tempo Integral [...] a gente não ganha. Não é contabilizado o meu aluno duas vezes (Kléber, 2025).

Essa situação, somada ao congelamento da verba do repasse municipal por quase uma década — relatado pelo gestor — expõe a insustentabilidade do modelo. Em triangulação com a análise do Manual de Execução Financeira (Brasil, 2023f), que veda o uso do fomento do PETI para pagamento de pessoal permanente, fica claro o caráter precário da política. O fomento federal, que poderia servir como um investimento inicial para infraestrutura, fica retido na burocracia central; enquanto isso, o financiamento contínuo municipal não só é insuficiente, como diminui com a própria expansão que o programa federal visa induzir.

O relato do diretor confirma, assim, uma das hipóteses centrais apresentadas como resultado desta pesquisa: o PETI, embora fundamentado em um discurso de valorização da educação integral, opera dentro de uma racionalidade neoliberal de desresponsabilização do Estado e precarização do financiamento. A solução

encontrada pelo gestor para lidar com essa economia política da ausência (Del Pino, Dias e Neutzling, 2024) é a resistência e a busca por alternativas fora das opções oficiais: as parcerias com outras instituições, as doações e a postura de ser um "pedinte" incansável em prol de sua comunidade. Sua prática de gestão se torna uma luta diária contra as amarras de um sistema que, legalmente, promete apoio, mas que, na prática, impõe uma realidade de estrangulamento financeiro e burocrático.

O conteúdo manifesto das entrevistas evidencia, também, que a organização curricular da escola é uma construção autônoma, anterior e independente do PETI. Na primeira entrevista, em 2023, o diretor relata que o planejamento do tempo integral partiu de uma análise da realidade dos estudantes e da cultura do bairro, e não da adesão a um modelo externo. A escolha das atividades, como música e esportes, foi justificada pela sua relevância para a comunidade:

Por que música? Porque aqui todos os meus alunos são sambistas. [...] Por que o esporte na educação integral? [...] Porque eles usam muitos campos que nós temos aqui no bairro para jogar (Kléber, 2025).

Essa autonomia é reafirmada na entrevista de 2025, na qual o gestor é categórico ao afirmar que a escola tem "total autonomia" para definir sua proposta e seus horários, em um processo deliberativo que envolve as famílias em assembleias. Chama a atenção na análise que, em nenhum momento das três entrevistas, o diretor menciona a BNCC, que, conforme analisado na Seção 5.1, é um elemento fundamental da Lei nº 14.640/2023. Enquanto os documentos do PETI insistem no alinhamento à BNCC, o gestor, ao descrever seu projeto, cita como referências o diálogo com pedagogas como Esther Grossi e, fundamentalmente, as necessidades de seus alunos.

Este silêncio sobre a BNCC não parece ser um lapso, mas sim o reflexo de como a gestão é consumida pelas urgências do processo. Diante da luta diária contra a precarização e a burocracia, a energia do gestor é canalizada para a resolução de problemas materiais e para a construção de um currículo que responda à realidade imediata dos estudantes. Nesse contexto, a norma centralizadora da BNCC torna-se secundária, não por uma simples recusa, mas porque a própria prática o impulsiona a priorizar a construção local e contextualizada. A concepção curricular do gestor,

expressa com ênfase na entrevista de 2025, foca naquilo que ele considera essencial para a emancipação de seus estudantes: uma sólida alfabetização e o domínio dos conhecimentos matemáticos.

Eu acho que o primeiro e segundo ano nós tínhamos que validar muito mais o foco na questão da alfabetização, da leitura, da escrita, da ortografia, dos conhecimentos matemáticos. [...] Ninguém vai ler bem se não tiver um processo de alfabetização bom. Vamos continuar a ser um país de analfabetos funcionais ainda por um longo tempo, se nós não tivermos uma nova percepção (Kléber, 2025).

Essa postura, à primeira vista, poderia ser confundida com uma visão reducionista do currículo. Contudo, a fala do diretor revela uma profunda compreensão das condições materiais de seus estudantes. Para a classe trabalhadora, o domínio da leitura e da escrita, bem como do raciocínio lógico e matemático, não é um fim em si mesmo, mas uma ferramenta fundamental para a leitura crítica do mundo e para a superação das desigualdades (Freire, 2013; Soares, 2020). Sua ênfase não se opõe a uma formação omnilateral; ao contrário, ele a entende como a base sobre a qual outras dimensões do desenvolvimento humano podem ser construídas, o que se confirma pela valorização de projetos de teatro, dança e música na escola.

A prática curricular descrita pelo diretor se contrapõe, assim, à lógica do GERM (Gandin e Cunha, 2023) e da educação parcial (Moll, 2023), problematizada no Capítulo 4. Enquanto o discurso neoliberal e as legislações do PETI defendem a padronização via BNCC, como forma de garantir a "qualidade" e facilitar a mensuração de resultados em avaliações de larga escala, a gestão da escola afirma a autonomia e a contextualização cultural como princípios. O currículo nasce da realidade social para transformá-la, e não de um gabinete para enquadrá-la. Essa disputa pela autonomia curricular é, em essência, a luta por um projeto de educação que sirva aos interesses da classe trabalhadora, e não aos desígnios do capital e sua necessidade de formar um "sujeito de desempenho" (Han, 2015).

A análise das falas do diretor ao longo das três entrevistas revela que a manutenção de um projeto de educação integral autônomo e socialmente referenciado, em meio a um aparato político gerencialista e precarizado, não ocorre sem um imenso custo humano. O discurso do gestor é um testemunho da intensificação do trabalho e,

ao mesmo tempo, um relato desesperado de quem precisou desenvolver um conjunto de estratégias de resistência, que surgem como condição de sobrevivência e de luta política no cotidiano escolar.

O conteúdo manifesto das entrevistas é explícito quanto à sobrecarga e ao esgotamento. Na entrevista de 2024, o diretor descreve sua rotina: "Eu chego aqui 20 pras 7 da manhã, e saio daqui às vezes 11 e tanto da noite", mencionando que em três dias da semana ele não tem horário de almoço.

Em 2025, ele sintetiza o sentimento de forma direta: "Dá muito trabalho, é um desgaste, é um cansaço". Essa intensificação não se limita às horas trabalhadas, mas se estende à natureza do trabalho, que o força a extrapolar constantemente suas funções. Ele se torna o agente que resolve problemas de moradia de suas alunas, que busca médicos na rede de contatos pessoais e que usa seu próprio carro para "ajudar alguém".

Essa sobrecarga é a consequência material direta do aparato burocrático analisado na Seção 5.1. A necessidade de operar múltiplos sistemas, de prestar contas de forma ampla e detalhada e de lutar contra a inércia da máquina pública, como no caso dos recursos do PETI retidos na secretaria, é o que constitui a intensificação de seu trabalho. Neste ponto, a análise de Garcia e Anadon (2009) sobre a autointensificação do trabalho docente se mostra extremamente pertinente. O diretor, movido por um profundo compromisso ético e político com sua comunidade, internaliza a responsabilidade pelo sucesso da escola, a tal ponto que se engaja em um processo de autoexploração, tornando-se algoz e vítima de si mesmo.

Contudo, este mesmo sujeito que sofre os efeitos do sistema é o que desenvolve as mais criativas estratégias de resistência. A resistência do diretor não é passiva; ela é ativa, tática e estratégica. Diante da inoperância dos canais formais, ele recorre aos informais: "O diretor da escola liga para o amigo dele que trabalha na Secretaria da Saúde, um ex-aluno daqui, uma ex-aluna dali. É assim, meu querido". Quando a negociação falha, ele parte para o confronto direto, um ato de insubordinação consciente contra a incoerente burocracia à que está submetido:

Quando as pessoas se fazem de bobo, eu me faço entender. [...] Se eu estou indignado, se eu percebo que a minha escola está sendo prejudicada, que os

meus alunos estão sendo escanteados, eu não falo. Eu berro. Eu berro. Para que todos escutem (Kléber, 2025).

Essa postura reflete a agência dos sujeitos no contexto da prática, como teorizado por Ball, Bowe e Gold (1992). O diretor não é um mero implementador; ele é um ator político que interpreta, negocia e contesta a política. Suas ações são a expressão da luta de classes no interior do próprio aparelho de Estado, uma disputa entre a lógica gerencialista imposta pelo programa e a lógica das necessidades sociais defendida pela escola.

A análise das entrevistas com o diretor, portanto, conclui a investigação do ciclo de políticas do PETI. A triangulação dos dados permite afirmar que o programa, de fato, se insere no contexto atual das políticas educacionais brasileiras como um fenômeno de profundas contradições, injustiças e incoerências. As influências neoliberais materializam-se nos textos da política, sob a forma de um aparato gerencialista, que promove o controle externo, a avaliação por desempenho e em larga escala e a precarização do financiamento, do trabalho e dos processos de ensino e aprendizagem, ainda que revestidos pela aparência de um discurso progressista.

No contexto da prática, essas contradições são vividas pelo gestor como uma luta diária, marcada pela intensificação do trabalho e pela necessidade de construir estratégias de resistência para fazer sobreviver um projeto pedagógico autônomo e comprometido com a formação integral de seus estudantes. A política, portanto, não é meramente implementada, mas sim vivida como um campo de disputas constantes, na qual a agência dos sujeitos da escola se torna o elemento decisivo na reconfiguração de seus sentidos e de suas possibilidades de ser e estar no mundo.

6 Considerações Finais

Esta dissertação iniciou seu percurso investigativo a partir da constatação de que o debate sobre a educação em tempo integral no Brasil se constitui como um campo de profundas disputas por hegemonia. Diante deste cenário, o objetivo geral que orientou este trabalho foi o de compreender como o PETI se insere no contexto atual das políticas educacionais brasileiras. Percorrida a trajetória de pesquisa, este capítulo de considerações finais dedica-se, portanto, a retomar os objetivos, a apresentar de forma articulada os resultados e as conclusões alcançadas e a apontar os limites e as possibilidades que surgem a partir deste estudo.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi verificar as principais concepções de políticas de educação integral e tempo integral desenvolvidas na história recente da educação brasileira. Para alcançá-lo, utilizei a metodologia do estado do conhecimento (Ferreira, 2002; Morosini e Fernandes, 2014), detalhada no Capítulo 3, que mapeou a produção acadêmica e as políticas sobre o tema.

Como principal resultado, verifiquei que este debate inicia a partir de uma base histórica fundamentada em pensadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, que entendem a educação integral como um processo de formação humana para a inserção crítica e emancipada na sociedade, para além da mera preparação para o mercado de trabalho capitalista (Teixeira, 2019; Ferreira, 2020; Zucchetti e Severo, 2020; Araújo et. al 2023). Identifiquei que marcos regulatórios como a LDB, a BNCC e o PNE, embora representem avanços na institucionalização de políticas para a área, são também constituídos das contradições destes contextos.

Contudo, a análise revelou que essa concepção histórica tem sido disputada e ressignificada pela influência da racionalidade neoliberal (Dardot e Laval, 2016), cuja materialização foi observada em programas como o Mais Educação e o Novo Mais Educação. Nestes, evidenciei a subordinação das prioridades pedagógicas à lógica das avaliações externas, hegemonizadas por indicadores de desempenho qualitativos definidos a partir dos parâmetros estabelecidos em bases comuns curriculares, que instrumentalizam a mercantilização da educação (Capuchinho, 2019; Soares 2020; Baptista e Colares 2022; Cardoso e Oliveira, 2022).

Após a conclusão deste primeiro objetivo específico, busquei compreender o contexto atual das políticas educacionais brasileiras, a fim de descrever, de forma mais aprofundada, como este cenário influencia as concepções contemporâneas de educação integral e em tempo integral, abordadas no terceiro capítulo. Este segundo objetivo corresponde ao contexto de influências do ciclo de políticas (Ball, Bowe e Gold, 1992) e foi atingido no Capítulo 4, por meio de uma aprofundada revisão teórica, fundamentada no materialismo histórico e dialético (Pires, 1997; Richter, 2010; Netto, 2011, Franco, 2012; Mascaro, 2023).

A análise concluiu que o contexto atual das políticas educacionais brasileiras é constituído como um campo de profundas disputas por hegemonia (Hypólito, 2020), em que a ascensão desta nova racionalidade neoliberal — dentro de um contexto de capitalismo tardio (Jameson, 1997; Oliveira e Almeida, 2020) —, impulsionada por atores e redes de influências nacionais e internacionais (Caetano e Mendes, 2020), busca influenciar e disputar a educação a partir de uma lógica de mercado, performática, excludente e individualizante (Del Pino, 1999, 2000; Ball, 2005; Han, 2015). Trata-se de uma concepção hegemônica de educação parcial de tempo ampliado (Moll, 2023), que se contrapõe de forma material, histórica e dialética a um projeto de educação integral, fundamentado na perspectiva da omnilateralidade (Saviani, 2007; Frigotto, 2024), que visa a formação humana em todas as suas dimensões, como prática de liberdade (Freire, 1970). Essa contraposição materializa-se na luta por um projeto pedagógico fundamentado em conceitos como o currículo integrado (Soares e Brittes, 2024), com o trabalho como princípio educativo, que se apresentam como as bases para uma resposta crítica e estruturada à fragmentação e alienação imposta pela lógica do capital.

O terceiro objetivo específico consistiu em analisar as legislações e os documentos orientadores produzidos pelo Governo Federal em torno do desenvolvimento do PETI. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2005), aplicada na seção 5.1 sobre o corpus documental do programa, que constitui o contexto da produção de textos desta política (Ball, Bowe e Gold, 1992; Mainardes, 2006). A análise revelou que os textos do PETI são um campo de intensas contradições. Embora se fundamentem em um discurso de aparência progressista de

educação integral e participação democrática, operam por meio desta racionalidade neoliberal gerencialista e performática, que se manifesta no controle autoritário centralizado; nas avaliações externas, por desempenho e em larga escala; no financiamento precário; e na consequente intensificação e burocratização do trabalho dos profissionais da educação (Del Pino, 2000; Ball, 2005; Saviani, 2007; Garcia e Anadon, 2009; Hypólito, 2010; Dardot e Laval, 2016; Laval, 2019; Frigotto, 2024)

Por fim, o quarto objetivo foi compreender como o PETI influencia a gestão de uma escola de tempo integral, o qual foi atingido realizando a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2005) de entrevistas realizadas com o diretor de uma escola em que o PETI está sendo desenvolvido, caracterizando o contexto da prática do ciclo de políticas (Ball, Bowe e Gold, 1992; Mainardes, 2006). Esta análise foi apresentada na seção 5.2.

Os resultados desta análise demonstraram que a política é profundamente recontextualizada, com o gestor escolar atuando como um sujeito político que media e contesta as diretrizes do PETI. Partindo de um projeto pedagógico de educação em tempo integral autônomo e preexistente que, segundo ele, é fundamentado nas necessidades materiais de sua comunidade. O gestor, consumido pelas demandas da prática e pela luta contra as contradições materiais da política, acaba por recontextualizar as diretrizes do programa, priorizando uma concepção de gestão e currículo que nasce das necessidades de sua comunidade, em um movimento que demonstra maior participação coletiva.

Contudo, essa autonomia pedagógica e de gestão é confrontada pelas contradições materiais da política, que se manifestam na forma de um severa austeridade financeira, com recursos escassos e disputados, dentro de uma lógica incoerente de financiamento que, ao fim e ao cabo, penaliza as escolas que decidem pela expansão da jornada. Este cenário impõe uma evidente intensificação do trabalho docente (Garcia e Anadon, 2009), forçando o gestor a desenvolver estratégias de resistência — que vão da mobilização de redes informais de filantropia e arrecadação de fundos, ao confronto direto com a rede mantenedora — para garantir a sobrevivência do projeto pedagógico da escola.

Entendo ser fundamental reconhecer que toda escolha metodológica implica em limites que demarcam o alcance de uma pesquisa. Neste sentido, a presente dissertação, ao optar por um aprofundamento qualitativo, concentrou a análise do contexto da prática na perspectiva de um único gestor escolar. Embora essa escolha tenha permitido uma relevante compreensão da recontextualização da política em sua dimensão histórica, seus achados não são generalizáveis para outras realidades escolares. Da mesma forma, o estudo se ateve à análise da gestão, sem considerar as perspectivas de outros atores fundamentais no processo, como docentes, profissionais da educação, estudantes e suas famílias. Além disso, a pesquisa abrange apenas os anos iniciais de desenvolvimento do PETI, não podendo, portanto, verificar seus efeitos consolidados a médio e longo prazo.

A partir dos resultados e das limitações reconhecidas, abrem-se novas e promissoras possibilidades para futuras investigações. Seria de grande relevância a realização de estudos comparativos que analisem o desenvolvimento e a recontextualização do PETI em diferentes escolas e redes municipais, com distintas culturas políticas e ferramentas institucionais. Além disso, seria igualmente importante que estas pesquisas dessem voz aos demais sujeitos da escola, investigando como estes vivenciam, mediam e resistem às diretrizes do programa em seu cotidiano. Estudos que se proponham analisar as consequências do PETI sobre os indicadores de aprendizagem e, principalmente, sobre a redução das desigualdades de acesso diagnosticadas pelo próprio MEC, poderiam complementar a análise qualitativa aqui desenvolvida. Também seria relevante investigar a atuação dos novos órgãos de governança instituídos pelo programa, como Conapeti e Renapeti, compreendendo seus papéis institucionais como importantes mediadores entre a formulação da política e as suas práticas.

Por fim, respondendo à questão central desta pesquisa, afirmo que o Programa Escola em Tempo Integral se insere no contexto atual das políticas educacionais brasileiras como a expressão contemporânea da racionalidade neoliberal, um aparato político cuja análise revela a contradição fundamental entre a aparência de seu discurso progressista e a essência de sua materialidade precarizante. O programa revela suas influências neoliberais ao operar por meio de uma lógica gerencialista, que

articula o financiamento precário e competitivo, o controle centralizado por meio de aparatos de governança autoritários e a padronização curricular — esta última como condição para a avaliação em larga escala por desempenho e para a consolidação de uma cultura da performatividade.

Fundamentalmente, ao prever e financiar a contratação de profissionais em regime temporário, o PETI torna-se um vetor explícito da precarização do trabalho docente, minando a luta histórica por planos de carreira, remuneração adequada e estabilidade e aprofundando a lógica estrutural de exploração do trabalho que adoece os educadores e compromete a qualidade da educação. Ao articular, assim, um discurso progressista a uma prática que reproduz a precarização, o PETI consolida-se como um potente aparelho ideológico que, ao cooptar e ressignificar os significantes do campo crítico, legitima um projeto de educação parcial, tornando-se, ele mesmo, um registro da luta hegemônica que se trava no interior do próprio Estado.

Entretanto, este aparato de poder não se impõe de forma absoluta ou sem contradições, pois, é no cotidiano da escola que o texto oficial é confrontado, mediado e ativamente recontextualizado pelo trabalho dos sujeitos históricos que o vivenciam. É nesta luta que a compreensão acerca da inserção do PETI se completa: de um lado, a tentativa de imposição do controle gerencialista do Estado capturado pelos interesses do capital; de outro, a afirmação de estratégias de resistência para fazer sobreviver um projeto de educação inclusiva e culturalmente referenciada, voltado para os interesses da comunidade.

Portanto, a conclusão desta pesquisa não se esgota na constatação de que o PETI é um instrumento da racionalidade neoliberal. Mais importante, ela aponta para o fato de que a escola pública, mesmo submetida a uma política de financiamento precário e de controle gerencialista, permanece como um campo de disputa irreduzível. A luta diária do gestor, marcada pela intensificação do trabalho, não é um mero efeito colateral da política; ela é a expressão viva da luta de classes. É a tentativa de afirmar um projeto que reivindica uma formação integral, contra uma política de educação parcial. Assim, o sentido último do PETI não está apenas em sua função reprodutora, mas também na resistência que ele inevitavelmente provoca, provando que a história da educação continua a ser escrita na luta concreta daqueles que a fazem diariamente.

Referências

- ADORNO, T. W. **Erziehung nach Auschwitz**, In: —. Stichworte; kritische Modelle 2. Frankfurt, Suhrkamp, 1974. Trad. por Aldo Onesti.' In: COHN, Gabriel (org). Coleção "Grandes Cientistas Sociais: Adorno". São Paulo. Ática, 1986.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992
- ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 34, n. 1, jan./abr. 2019.
- ARAÚJO, Carlos Wagner Costa; BARCELOS, Renata Gerhardt; CÉLIA, Luciana dos Santos; MOLL, Jaqueline. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. **Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 1, p. 421-440, jan./abr. 2023
- ARGÜELLES, José. **O tempo e a tecnosfera: a lei do tempo nas relações humanas**. São Paulo: Madras, 2006.
- AZEVEDO, Fernando de. (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.35, n.126, p.539-564, 2005.
- BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BALL, S. J.; OLMEDO, A. **A "nova" filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação**. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.
- BALL, S. J.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública**. Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAPTISTA, Thaiana Netto Fonseca; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. **Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 3, p. 873-891, set./dez. 2022.

BARCELOS, R. G. de; MOLL, J. . Educação Integral e Democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 70, p. 17–31, 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 18, de 21 de setembro de 2023**. Estabelece os procedimentos e as regras para a execução da assistência financeira, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2023. Seção 1, p. 61.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 25, de 29 de novembro de 2023**. Institui o PAR-Portfólio, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 nov. 2023. Seção 1, p. 50.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 26, de 5 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência, execução e prestação de contas dos recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, para o fomento à oferta de matrículas em tempo integral, em escolas de educação básica, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 dez. 2023. Seção 1, p. 43.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º ago. 2023a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.168, de 2 de dezembro de 2024**. Institui a Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral - Renapeti e estabelece suas diretrizes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2024. Seção 1, p. 58.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2023b. Seção 1, p. 55.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 2.036, de 23 de outubro de 2023**. Institui as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Integral em Tempo Integral e o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 2023. Seção 1, p. 88.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Portaria nº 48, de 12 de agosto de 2024**. Estabelece as fases e os períodos para adesão e pactuação de metas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral - Ciclo 2024/2025. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 ago. 2024. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Portaria nº 64, de 11 de dezembro de 2023**. Altera a Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023, que dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2023. Seção 1, p. 64.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 777, de 9 de agosto de 2024**. Altera a Portaria MEC nº 1.495, de 2 de agosto de 2023, que dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas, em tempo integral, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 2024. Seção 1, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **1ª Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral - Análise Diagnóstica: um olhar sobre a equidade na distribuição das matrículas de tempo integral**. Brasília, DF: MEC, 2024d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha Escola em Tempo Integral**. Brasília, DF: MEC, 2023c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para a Alocação e Distribuição de Matrículas em Tempo Integral com Eficiência e Equidade**. Brasília, DF: MEC, 2023d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Passo a Passo da Fase de Declaração de Matrícula**. Brasília, DF: MEC, 2023e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Passo a Passo: Prestação de Contas Banco do Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Execução Financeira do Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília, DF: MEC, 2023f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia para a Elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral**. Brasília, DF: MEC, 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Material orientador - Atuação dos Conselhos de Educação no Programa**. Brasília, DF: MEC, 2024c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Nota Técnica nº 36/2023/CGQEI/DPEB/SEB/MEC**. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Nota Técnica nº 148/2024/CGQEI/DPEB/SEB/MEC**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: [INSIRA AQUI A URL ESPECÍFICA]. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026**. Brasília, DF: MEC, 2023g.

BANCO MUNDIAL. **Experiências Internacionais em Educação em Tempo Integral. Nota técnica preparada para o Seminário Interministerial de Educação em Tempo Integral.** Brasília, DF: Banco Mundial, 2023.

BANCO MUNDIAL. **Os Impactos da Educação em Tempo Integral na América Latina. Nota técnica preparada para o Seminário Interministerial de Educação em Tempo Integral.** Brasília, DF: Banco Mundial, 2023.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Integração curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sar K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação.** Portaria Normativa Interministerial nº 17. MEC, Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. MEC, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação: Documento orientador.** MEC, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC, Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola em tempo Integral.** Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. MEC, Brasília, 2023.

CAETANO, M. R.; MENDES, V. DA R.. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, v. 36, p. e75939, 2020.

CAMARGO, P. GOMES, S. Charter schools: a atual política educacional aplicada na cidade de Chicago. **Revista Mundo afora.** Ministério das Relações Exteriores. Brasília, 2014.

CAPUCHINHO, Cristiane Branco. **Quando municípios aderem à política federal do tempo integral: condicionantes locais da ampliação da jornada no ensino fundamental a partir do Mais Educação de 2011 a 2016.** 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Redução e retrocessos na política de tempo integral na escola brasileira: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação. **Educação**, v. 47, Santa Maria, 2022.

CASASSUS, Juan. **Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B**. UNESCO, 2001.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. *Revista LABOR*, Fortaleza, v. 1, n. 9, p. 1-18, 2013.

COELHO, L. M. C. da C.; MACIEL, C. L. A. Educação integral e trabalho: concepções em disputa nos Manifestos de 1932 e 1959. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; CARDOZO, Maria José Pires Barros; ARRUDA, Elenise Pinto de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1529-1546, jun. 2021.

COUTINHO, Luzenir; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 835-849, set./dez. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. CRISE CAPITALISTA, PRODUÇÃO DE EXCEDENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 5, p. 145-161, jan./jun. 1999.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Política educacional, emprego e exclusão social**. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio (org.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

DEL PINO, Mauro A.B. A universidade pública e o Future-se: a valorização do capital como centro das relações acadêmicas. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-12, 2020.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DIAS, Eugênia Antunes; NEUTZLING, Vitória Kaster. **A ECONOMIA POLÍTICA DA AUSÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA E OS DESAFIOS PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO**. In: XV Reunião regional da ANPED Sul, 2024.

DINIZ, Ana Clara. OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO ÂMBITO INTERNACIONAL: uma perspectiva Soft Law e Hard Law. **Vianna Sapiens**, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 386-411, jul./dez. 2017.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, p. 813-829, 2018.

FARIA, L.; SILVA, R.J. V. **O encontro das águas: diálogos entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro**. 2008.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2 ed. Campinas, Papirus, 1995

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, p. 257 - 272, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FERREIRA, Danielle de Farias Tavares. **Política de educação (em tempo) integral: uma análise do discurso de atores participantes do Programa Mais Educação**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

FERREIRA, Josiane. **A educação de tempo integral na cidade de Apucarana: um diálogo com Anísio Teixeira**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lúcia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Paulo Merli. **Dialética em Marx: uma perspectiva a partir de seus elementos centrais**. Cadernos de Campo, Araraquara, n. 16, p. 39-50, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Cezar Ricardo de; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. As concepções de educação integral e integrada em John Dewey. **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 2, p. 197-215, maio-ago. 2020.

FRIGOTTO, G.; Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p.1-18,e17172, Jun. 2024

GANDIN, Luís Armando; CUNHA, Mateus Arguelho da. As repercussões das políticas de avaliação e da reconfiguração do Estado no trabalho docente: o caso do Rio Grande do Sul. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, 2023.

GARCIA, Manuela. M. A.; ANADON, Simone B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H.. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, p. e116974, 2021

GIGANTE, Camila Costa. **A educação integral na base nacional comum curricular**. 2021. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HARVEY, D. **O neoliberalismo. História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HAWKING, Stephen. **Uma breve história do tempo**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 59–78, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Leopoldo: Oikos, 2. ed. (e-book) 2020.

HYPOLITO, Álvaro M.; LIMA, Iana G. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-15, 2019.

HYPOLITO, Álvaro M.; LIMA, Iana G. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa** (UEPG Online), v. 15, p. 1-17, 2020.

ILVA, Elaniese do Socorro Lima da; SOUZA, Maria de Fatima Matos de; COSTA, Renato Pinheiro da. Abordagem historiográfica da educação de tempo integral no Brasil. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, 2020.

JACKSON, Philip W. **Life in classrooms**. New York: Teachers College Press, 1990.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. Tradução de Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 1997 p. 27 à 79

KAYSER, Erick. **Neoliberalismo e temporalidade**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. Anais. Recife: ANPUH-Brasil, 2019.

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia COVID-19. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 26, n. Especial, p. 78-102, 30 dez. 2022.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de Educação Integral na Paraíba: Uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal**. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LIMA, Edilene Eva de. Educação Integral: **As Repercussões do financiamento nos redesenhos curriculares**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

LINGARD, B. Review essay: educational policy making in a post-modern state. On Stephen J. Ball's education reform: a critical and post-structural approach. **The Australian Educational Researcher**, Victoria, v. 23, n. 1, p. 65-91, 1996

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, C. L. A.; COELHO, L. M. C. da C. Educação integral e trabalho: concepções em disputa nos Manifestos de 1932 e 1959. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659779.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas nas pesquisas em educação** [II Ciclo de Estudos e Debates sobre Política e Financiamento da Educação]. UEG TV. 18 de out. de 2021.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MALPIGHI, Vanessa Cristina da Silva. **Psicologia e Intersectorialidade nas Políticas Sociais: diálogos da Assistência Social com a Educação Integral**. 2022. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, ano 1, n. 1, p. 21-30, 2. sem. 2004

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004

MASCARO, Alysson. **O que é marxismo? [Papo de Visão com Alysson Mascaro]**. Chavoso da USP. 10 mar. 2023. 2h 21min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PqjFZ302VDI>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MENDES, Valdelaine; PERONI, Vera Maria Vidal. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, p. 65-88, 2020.

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça; NARDI, Elton Luiz. **ACCOUNTABILITY: A TRADUTIBILIDADE E A INTRADUTIBILIDADE DE UM CONCEITO CIENTÍFICO OPERANTE NO CAMPO EDUCACIONAL**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - REGIÃO SUL, 15., 2024, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: ANPEd, 2024

MOLL, J.; BARCELOS, R. G. de. Educação integral como horizonte pedagógico e político. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 787–791, 2022.

MOLL, Jaqueline. **Ciclo de Seminários Programa Escola em Tempo Integral | Porto Alegre | 1º dia | Tarde**. YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=juHML0ixddw&t>. Acesso em: 09 jul. 2024.

MORAES, A. C. de. O projeto neoliberal e o mito do “Estado Mínimo”. **Lutas Sociais**, n. 1, p. 81–88, 2004.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Adriana Regina. **Metodologias de pesquisa em educação: um exercício de pesquisa narrativa em educação**. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 155-174.

MOURA, Sergio Andrade de; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Think tanks, neoliberalismo e a privatização da Educação no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 41, p. 679-702, maio/ago. 2024.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Escolas charter e escolha escolar: contexto de implementação e gênese da proposta nos EUA. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-19, 2024

NEVES, Daniela. A exploração do trabalho no Brasil contemporâneo. **Rev. katálýsis**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 11-21, jan./abr. 2022.

NOGUEIRA, C.. Análise(s) do discurso: diferentes concepções na prática de pesquisa em psicologia social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 235–242, abr. 2008

OGLE, Vanessa. **The Global Transformation of Time, 1870-1950**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2015.

OLIVEIRA DE ALMEIDA, Philippe. Do capitalismo tardio ao pós-modernismo: a influência de Mandel sobre Jameson. **Temporal - prática e pensamento contemporâneos**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 04–19, 2020.

OLIVEIRA, João Henrique Figueredo de. **O vírus do capital: as mutações e as inserções da lógica neoliberal nas formas de contratação e a precarização do trabalho docente**. 2024. 121f. Tese (Doutorado em Educação) - programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

PAVEZI, M. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1–19, 2018.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2014.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p.

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

POLI, Luzenir; LAGARES, Rosilene. **Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública**. RBPAE, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 835-849, set./dez. 2017.

Portal MEC. Ministério da Educação. **Seminários e formações**. Publicado 13 de setembro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/seminarios-e-formacoes>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PORTO, Gilceane; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DIAS, Eugênia Antunes; DE JESUS, Annelise Costa; MESENBURG, Fernanda Arndt; HIRDES, João Carlos Roedel; BATISTA, Alisson Castro; NEUTZLING, Vitória Kaster; MENDES, Rafael; JUNIOR, Arnaldo Antônio Duarte de Duarte; BUCHWEITZ, Michele Josiane Rutz. **As condições do trabalho docente e os desafios enfrentados no retorno ao ensino presencial por alfabetizadoras de Pelotas e Capão do Leão**. in: Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede / Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo; Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes; Adriana Cavalcanti dos Santos; Elvira Cristina Martins Tassoni; Gabriela Medeiros Nogueira; Lourival José Martins Filho; Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (Organizadores) – Curitiba: CRV, 2024. p. 359 - 374.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. [S.l.: s.n.], 2008

RAMOS, Mozart Neves. **Movimento Colabora Educação**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2017.
Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/movimento-colabora-educacao/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

REIS, Fernanda Elias dos. **Estado e mercado na política educacional brasileira: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

RICHTER, Leonice Matilde. Clássico Marxista: “Dialética do concreto”. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n.1, p. 236-248, 2012. [Seção] Resenha. Resenha da obra de: KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JURGENDFELD, Vanessa Follmann. Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC). **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 2 (66), p. 393-420, maio-ago. 2019.

ROIK, A.; LUIZ, D. E. C.; FARIA, J. H. de. EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E PRÁTICAS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE EDWARD PALMER THOMPSON. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 28, p. 1–16, 2020

ROSA, Sanny S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

SAHLBERG, Pasi. **The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling**. In: Karen Mundi; Angy Green; Bob Lingard; Antoni Verger (orgs.). *The handbook of global education policy*. Chichester: Wiley, p.128-144, 2016.

SANTOS, José Fernandes dos. **Concepção, qualificação e políticas docentes na educação em tempo integral: metanálise qualitativa**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Governo) - Escola de Políticas Públicas e Governo, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. **La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa**. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* p. 221-237. Buenos Aires: Noveduc, 2006.

SILVA, Ana Carolina Nunes. **A estetização da ideologia cínica**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

SILVA, Jones Manoel da. **Em busca da revolução brasileira: um estudo crítico sobre a estratégia socialista na obra de Carlos Nelson Coutinho**. 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A economia política do currículo oculto**. In: *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, D. T., & CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora: UFRGS, 2009.

SMOLKA, A. L. B. et al.. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 219–242, jan. 2015.

SOARES, José Nildo O. **Programa Mais Educação: uma política progressista de educação integral em tempo integral. 2020.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOARES, M. A. B.; COSTA, L. G. TEORIAS CURRICULARES: uma leitura sobre seus fundamentos e significados. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n.Especial, p. 1-11, Ano. 2021

SOARES, Joice Pereira; BRITTES, Leticia Ramalho. PRODUÇÃO CURRICULAR BRASILEIRA E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A EPT E O CURRÍCULO INTEGRADO. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 79, p. e79503, out./dez. 2024.

SOSTISSO, Inês. **A educação integral em tempo integral: as interfaces e os desafios.** 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação.** 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934. 210p.

TEIXEIRA, Clodoaldo. **Educação integral e o espaço escolar tradicional: um encontro possível entre o território educativo e a comunidade.** 2019. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

VIDAL, Camila Feix; LOPEZ, Jahde. (Re)pensando a dependência latino-americana: Atlas Network e institutos parceiros no governo Bolsonaro. **Rev. Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 38, 2022

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. As dimensões tempo e espaço em práticas de educação integral: implicações curriculares a partir do diálogo entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 560-577, abr./jun. 2020.