

CAPÍTULO 9

ENSINO INTEGRAL E O TRABALHO DE SÍSIFO: O PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Data de submissão: 07/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Letícia Alaniz Garcia

Mestranda do Curso de Políticas Públicas
da Universidade Federal do Maranhão -
UFMA

Rodolfo Francisco Soares Nunes

Doutorando pelo Curso de Políticas
Públicas da Universidade Federal do
Maranhão - UFMA

RESUMO: A pesquisa objetivou avaliar as concepções incorporadas e os processos de disputa em torno do Programa Escola em Tempo Integral (PETI) instituído pelo governo federal na Lei nº14.640/2023. O programa é o terceiro de sucessivas políticas para Educação Integral (EI) e o segundo relacionado a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a saber: aumentar as matrículas na modalidade. A operacionalização do programa se dá por transferências financeiras aos entes para adequação de escolas à ampliação da jornada, reduzindo a concepção de EI - ligada à formação integral do ser humano - ao tempo dentro da escola. Ainda que o recurso seja escasso para a Educação, não há estudo prévio das demandas locais pelo tempo integral na comunidade

escolar. Tampouco se visualiza no escopo do programa métricas e condições para o recebimento dos recursos, demonstrando preocupação quantitativa em detrimento de transformações qualitativas no cenário educacional brasileiro. Para situar o PETI na totalidade da EI, utilizou-se método crítico-dialético para compreender os movimentos de mediação e contradição imbricados no programa. A partir de abordagem qualitativa, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, primeiro em torno do tema para entendimento das raízes da EI e suas concepções e segundo, na esfera do texto em si e das normativas e relatórios que o acompanham. Conclui-se que o PETI não se distanciou de seu propósito imediato, qual seja, uma tentativa de alcançar a já distante meta 6 do PNE. Com métricas inadequadas para se avaliar a eficácia e eficiência no contexto da EI, o programa foi instituído sem abordar o porquê da sua prioridade e sem o controle da concepção de Educação praticada. Portanto, traduz-se em mais uma tentativa de entrelaçar uma estrutura complexa - exigida pela envergadura que é a EI - sem levar em consideração as dimensões espaço e tempo, exigidas pelo contexto das relações sociais presentes nas políticas educacionais brasileiras. Assim, a

pesquisa fomenta o debate sobre as concepções de Educação que estão no jogo público hoje e auxilia os agentes públicos no desenvolvimento de políticas que promovam melhorias significativas na qualidade da educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas, Educação Integral, Avaliação de Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Segundo a mitologia grega, Sísifo foi considerado o mais astuto dos mortais. Devido ao seu desempenho espetacular e sua astúcia, decidiu desafiar os deuses. O trabalho de Sísifo consiste naquele rotineiro e cansativo, dado como castigo pelos deuses, no qual este deveria rolar uma pedra pela montanha até seu cume e fazê-lo novamente de maneira eterna. A metáfora serve para iniciarmos a análise do debate em tempo integral, se seguimos no caminho de Sísifo ou seguimos para as conquistas de seu filho Glauco.

A Educação de Tempo Integral, em termos da legislação brasileira, está presente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) por meio da previsão da progressiva ampliação da jornada escolar em seus artigos 37 e 84 (BRASIL, 1996). No mesmo sentido, também está presente no Plano Nacional de Educação de 2001-2010, relacionada à educação infantil e enquanto uma prioridade para famílias de baixa renda (BRASIL, 2001).

No entanto, apenas em 2007, quando se deu a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), esta ampliação da carga horária obteve apoio financeiro, destinado aos municípios e estados (MONTEIRO, 2018). Enquanto meta concreta e específica relativa à Educação Integral, apenas no Plano Nacional de Educação de 2014-2024 há a formulação da meta número 6, cuja previsão é da ampliação das matrículas dos alunos nesta modalidade em pelo menos 25% (BRASIL, 2014).

Apesar do histórico de efetivação da Educação Integral em âmbito nacional ser recente, já foram elaboradas e implementadas, ao todo, três políticas diferentes e consecutivas: o Programa Mais Educação (PME) de 2007, o Programa Novo Mais Educação (PNME) de 2016 e o Programa Escola em Tempo Integral (PETI) de 2023. Considerando o contexto e as transformações sociais que levaram a essa sequência de programas dedicados à educação integral, o presente trabalho tem como objetivo avaliar as concepções incorporadas e os processos de disputa em torno do programa atual, o Programa Escola em Tempo Integral (PETI).

A partir da totalidade da Educação Integral, utilizou-se método crítico-dialético para compreender os movimentos de mediação e contradição imbricados no programa, considerando a relação dialética entre a dimensão técnica e a dimensão política desse (SILVA, 2008, p. 89). Por meio da abordagem qualitativa, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental em torno do tema da Educação e suas concepções e na esfera dos textos do programa.

Em linhas gerais, o Programa Escola em Tempo Integral demonstra progressos em comparação aos programas anteriores, especialmente no que diz respeito ao sistema de avaliação e monitoramento, além da autonomia pedagógica assegurada às redes que participam da iniciativa. Contudo, também impõe novos limites, como a ênfase extremamente quantitativa relacionada ao aumento das matrículas em educação integral no Brasil e a tensão entre a ideia de educação integral restrita à carga horária, exposta no nome do programa, e a perspectiva de desenvolvimento pleno.

A partir dos resultados e das discussões realizadas, a pesquisa busca contribuir no avanço do debate sobre as concepções de Educação que estão no jogo público hoje, principalmente pela disputa da Educação pelo capital, e auxiliar os agentes públicos no desenvolvimento de políticas que, de fato, promovam melhorias significativas na qualidade da educação pública brasileira.

METODOLOGIA

Para situar o PETI no contexto da totalidade que é a EI, utilizou-se o método crítico dialético para compreender os movimentos de mediação e contradição imbricados no programa. A concepção materialista da história pode ser entendida como uma concepção marxista da vida social. Para tal, faz-se necessária a compreensão de uma unidade indivisível da crítica da economia e da crítica da ideologia. Ainda neste sentido, busca-se, através da interpretação da realidade concreta, compreender o desenvolvimento dos seres envolvidos numa especificidade histórica (KORSCH, 2008).

A utilização do método materialista possibilita a apreensão do objeto não na sua aparência, na sua forma dada, mas “o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 20) capturando por meio de procedimentos de pesquisa que operam conforme o movimento real do objeto em um momento histórico determinado.

Ao assumir uma posição científica dialética, pressupõe abordar de maneira crítica os seres sociais que estão envolvidos em um processo de totalização social. Tal totalização, por sua vez, dá-se sob um invólucro que nos faz, enquanto pesquisadores, pensarmos que há na construção do conhecimento, uma neutralidade científica. Assume-se, portanto, a adoção da dialética como a assumpção de um compromisso metodológico de investigação e que reverbera no controle das relações causais que se dão no interior e de maneira recíproca (através da mediação) entre a humanidade e a natureza.

O materialismo histórico, que se adere à dialética, consiste no autoconhecimento da sociedade capitalista no sentido que vai além da compreensão da ideologia que permeia a situação econômica objetiva. Consiste na investigação das forças motrizes do capitalismo que só poderão ser encontradas no interior de uma determinada ordem social e de produção (LUKÁCS, 2003).

Dessa forma, buscou-se elaborar um concreto pensado oriundo de múltiplas conexões dialéticas que, neste caso específico, compreendem a totalidade e a mediação. Ao investigar a totalidade concreta em questão, buscou-se exprimir o movimento dos elementos da realidade observados (aparência) e trazê-los em forma de movimento real, os seres sociais envolvidos (essência). Assume-se aqui que o resultado próprio da ciência a ser buscada é obtido pela produção orientada de um objeto o qual é essencialmente distinto do objeto dado e do objeto real.

Em consonância com o método utilizado e com vista a operacionalizá-lo para fins de compreensão do objeto e alcance dos objetivos, realizou-se a abordagem qualitativa do objeto, a qual se deu pela complexidade do objeto em questão, uma vez que se fez necessária a captura das nuances do ambiente que estão imbricadas nos pressupostos filosóficos, isto é, nas crenças acerca da natureza e da realidade. Proporcionando, assim, um maior alcance do conhecimento humano para a compreensão dessa realidade (GIL, 2021).

Adotou-se enquanto procedimentos a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A primeira foi realizada em torno do tema para entendimento das raízes da estrutura da EI e suas concepções, exposta no referencial teórico deste artigo. A segunda orbitou na esfera do texto em si, compreendendo que os documentos constituem importantes fontes de dados. Assim, utilizou-se os documentos que se referem à Educação Integral no Brasil, especialmente a Lei nº14.640/2023 que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), assim como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e os demais dispositivos legais atrelados a esses.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em uma perspectiva anticapitalista, o objetivo central é a emancipação humana. A Educação, em diversos momentos, foi encarada como uma forma de luta por este objetivo. Contudo, seu significado e sua prática estão ligadas à transmissão de valores e ideologias dominantes, além de servir para fornecer conhecimentos que sustentam a reprodução e o crescimento contínuo do capitalismo. Isso evidencia que a educação, assim como o trabalho, está submetida ao capital (SADER, 2008).

Se a ligação entre os processos educacionais e os processos sociais de reprodução da sociedade capitalista é facilmente percebida como íntima (MÉSZÁROS, 2008), a Educação constitui um campo caro ao capital e, principalmente quando se trata da educação pública, é alvo de inúmeras investidas para que seu sentido seja a formação da massa trabalhadora.

Na investigação da natureza da educação, a submissão do homem à educação social remete à tentativa para compreender a tese e a antítese que é o indivíduo e a sociedade. Sendo assim, educar é situar o sujeito, enquanto membro de uma sociedade. Este processo perpassa, portanto, pela avaliação moral do sujeito enquanto pertencente àquela sociedade (PISTRAK, 2000).

De acordo com Sader (2008), a mercantilização da educação - sua transformação em mercadoria, as pressões que recebe por parte do capital, seu esmagamento pelos cortes no financiamento público - é um importante exemplo de como os diferentes elementos que compõe da nossa sociedade são redimensionados pelo neoliberalismo.

No Brasil, o avanço neoliberal inicia-se na década de 1990 de forma que, na área da Educação, há diversas propostas que visam incrementar a qualidade e a democracia principalmente no Ensino Fundamental, com o intermédio do Banco Mundial e com inúmeras parcerias público-privadas (CAVALCANTI, 2019). A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um exemplo deste processo, assim como o crescimento dos alunos matriculados no ensino superior brasileiro - do período de 1996 a 2007, há um crescimento de 161,2% no número total, entretanto o crescimento no setor privado é quase quatro vezes maior que o apresentado pelo setor público (CHAVES, 2010).

Ao mesmo tempo, a educação também é pauta dos diferentes movimentos sociais que buscam colocar suas concepções, pautadas na luta histórica da classe trabalhadora pela defesa da educação pública, dentro das diferentes políticas públicas. Estes movimentos também são responsáveis pelos avanços significativos em questões como a universalização do acesso à escola (CAVALCANTI, 2019). Sendo assim, a Educação também ocupa o papel de refletir criticamente sobre as relações sociais e romper com mecanismos de adaptação (SAVIANI, 2000), papel que é disputado continuamente com o capital.

A Educação Integral, não diferentemente da educação pensada em termos gerais, também aparece em um campo de disputas. De acordo com Arroyo (1988), o debate sobre essa educação indissociável das iniciativas pedagógicas e políticas mais abrangentes e da relação de forças característica do momento histórico em que se analisa.

De forma geral, a Educação Integral promove uma formação que busca alcançar a maior completude do ser humano. Entretanto, não há consenso acerca de qual seria a formação mais completa, de forma que sua concepção varia de acordo com diferentes matrizes ideológicas, sendo as matrizes conservadora, liberal e socialista destacadas por Coelho (2009) como as principais no mundo moderno.

Para cada ideologia, haverá princípios políticos e filosóficos diversos que tornarão a prática pedagógica também diversa. Da mesma forma, no Brasil, diferentes concepções alcançam a história da Educação Integral desde o movimento integralista - com vistas no nacionalismo e na disciplina - ou pelo educador e teórico Anísio Teixeira, que apresentava visão político-desenvolvimentista com uma educação focada no progresso (COELHO, 2014).

Dentre as possíveis concepções, entende-se, para a análise proposta neste trabalho, que, em uma concepção crítico-emancipatória, a escola que adota a educação integral deveria ser capaz de responder às demandas dos diferentes sujeitos que a compõe, inserindo-se na comunidade que faz parte e prezando por uma abordagem que envolvesse todo o ser humano, pelos sentidos, pelo intelecto, pelas artes, pela filosofia, pela física e pela política.

Assim como propõe Coelho (2014), a perspectiva de Educação Integral seria a de que a ampliação da jornada escolar para o tempo integral significa que a concepção de educação adotada seja também a integral, de forma que a prática educacional envolve as atividades pedagógicas de formação e também atividades não pedagógicas voltadas à participação democrática e à vida em sociedade.

Dessa forma, o presente trabalho parte dessa perspectiva de Educação Integral para analisar e debater o atual programa que fomenta essa forma de educação no contexto educacional brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da perspectiva de que as Políticas Públicas expressam aquilo que os governos escolhem ou não fazer (DYE, 1984 *apud* SOUSA, 2008), cada política ou programa social expressam as concepções e refletem o contexto político em que foram formulados. A recente história da Educação de Tempo Integral brasileira é marcada pela contínua troca dos programas que a implementam e, por isso, inicia-se a discussão a partir do contexto de criação e das concepções que mobilizam cada um dos programas, até culminar no programa alvo desse trabalho, Escola em Tempo Integral.

A primeira iniciativa de fomento foi o Programa Mais Educação (PME), criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. O PME surgiu no segundo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva e trazia uma perspectiva de ampliação do tempo escolar unida à ampliação da “oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (BRASIL, 2007).

Para alcançar esse objetivo de ampliação dos espaços e saberes, o programa foi uma ação conjunta com outros ministérios, como do Esporte, da Cultura e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Segundo Mendonça (2017, p. 103), os pilares do programa eram a participação, a intersetorialidade e o território educativo, de forma que buscava a construção participativa da proposta de Educação Integral buscando a superação das desigualdades e a afirmação das diferenças (BRASIL, 2007). Ao mesmo tempo que o escopo do programa apresentava os recursos financeiros necessários ao seu funcionamento, uma das críticas que recebia era a ausência de mecanismos de monitoramento de seus objetivos e da sua efetividade (MONTEIRO, 2018).

Em seguida, o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNE nº 17/2017. Inserido no contexto do golpe parlamentar de 2016, a proposta do governo de Michel Temer centrou-se na ampliação da jornada para reforço escolar nos componentes curriculares de Português e Matemática no Ensino Fundamental.

Segundo a avaliação de Monteiro (2018), vem para “limitar perspectivas emancipatórias de educação” (MONTEIRO, 2018, p. 132) e traz as marcas do governo Temer, o qual fixava a necessidade de manter o equilíbrio econômico e, para alcançá-lo, realizava restrições orçamentárias cujo limite alcançou a referida política. Neste sentido, o programa apoiava-se no modelo de gestão de descentralização de recursos.

Para implementação do programa, as escolas recebiam prescrições e metodologias de modelos nacionais e internacionais a serem aplicados para os estudantes, assim como um conjunto de avaliações diagnósticas e um calendário para sua realização. Isto produzia práticas descontextualizadas e a redução da autonomia do professor e da escola na prática pedagógica (MONTEIRO, 2018).

Assim, a concepção de educação integral resume a formação integral humana ao treinamento da língua portuguesa e matemática, o que marca o domínio da educação instrumental (MÉSZÁROS, 2008), sendo que o único resultado esperado era a elevação dos níveis do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, ocorria a responsabilização do estudante pelo fracasso escolar e também estabelecia-se uma relação direta entre a qualidade da educação e o rendimento do aluno em avaliações externas (MONTEIRO, 2018).

Por fim, foi instituído pelo governo federal, por meio da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), cujo escopo contempla estratégias, coordenadas pelo Ministério da Educação, que envolve assistência técnica-pedagógica e financeira aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal e tem como ponto de partida a adesão ao mecanismo de fomento financeiro para a criação de matrículas de tempo integral (MEC, 2023).

A substituição do PNME pelo PETI se dá no contexto do terceiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, após grande mobilização popular pela sua vitória nas urnas. Em sua posse, no primeiro dia de 2023, Lula sobe a rampa de braços dados a diferentes representantes dos movimentos sociais, o que envia a mensagem de apoio aos movimentos e uma nova direção para as políticas públicas federais desde o golpe parlamentar de 2016 e o avanço reacionário na política brasileira.

Outro elemento que constitui o contexto de construção da política é a proximidade entre a data que o programa foi instituído (junho de 2023) e o, até então, ano limite (2024) para alcance da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. No ano em que foi instituído o programa, os dados disponíveis do monitoramento do PNE indicavam que apenas 15,1% dos alunos da rede pública estavam matriculados no tempo integral em 2021 (BRASIL, 2022), percentual ainda distante da meta de oferta de jornada de tempo integral para 25% dos alunos da educação básica.

De acordo com os dados publicados pelo Relatório de 5º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE: 2024, esse percentual era de 18,2% em 2022 e de 20,6% em 2023 (BRASIL, 2024a). Assim, para o cumprimento da meta ainda no ano de 2024, seria necessário aumento de 4,4 pontos percentuais. Devido a distância no cumprimento dessa e de outras metas, a vigência do Plano Nacional de Educação foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.

Quanto a sua estrutura, o programa apresenta 6 eixos (Ampliar, Formar, Fomentar, Estruturar, Entrelaçar e Acompanhar), os quais permitem uma ação contextualizada, visto que não apresentam ações preestabelecidas ou modelos pedagógicos a serem seguidos pelas escolas participantes (MEC, 2023), diferentemente do PNME, o que garante a autonomia ao professor e a escola. Segundo o art. 13 da lei, a assistência técnica oferecida visa aprimorar a eficiência alocativa das redes, reorientar o currículo para a educação integral, diversificar os materiais pedagógicos e criar indicadores de avaliação contínua (BRASIL, 2023a).

Ao mesmo tempo, o programa apresenta um objetivo central e quantitativo: a ampliação das vagas oferecidas e, consequentemente, das matrículas no tempo integral e o meio principal para alcançá-lo é o fomento financeiro, o qual ocorre pelo depósito em conta do ente federativo e dispensa a celebração de convênio ou de instrumento similar (BRASIL, 2023a, art. 8).

Frente aos recursos escassos para a educação, principalmente no que se refere às redes municipais - o que é assumido pelo programa por meio da premissa de que há carência de recursos financeiros (BRASIL, 2024c) - o recebimento do montante financeiro é aceito pelas redes de educação sem que haja um estudo sobre as demandas locais pela jornada em tempo integral nas comunidades escolar. De acordo com Silva (2022, p. 6), essa é uma prática de coordenação de políticas públicas no Brasil em que as instâncias federais buscam influenciar governos subnacionais no que se refere aos programas adotados, sobretudo por meio de recursos financeiros, o que denomina de indução de agenda.

No mesmo sentido, o programa assume como premissa que há uma carência de vagas de educação em tempo integral (BRASIL, 2024c, p. 18) sem a apresentação de pesquisas com dados quantitativos e qualitativos sobre essa possível demanda.

O recebimento dos valores exige a criação de uma meta de quantidade de matrículas pelo ente federativo participante, informando as etapas e as modalidades, e a construção de uma política própria de educação em tempo integral. Segundo a portaria nº 1.495/2023, que dispõe sobre elementos da execução da lei que regulamenta o PETI, essa política própria deve estar alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e também deve ser concebida “na perspectiva da educação integral” (BRASIL, 2023b, art. 6).

Novamente, a construção de uma política própria garante autonomia aos entes e o direcionamento da perspectiva adotada de acordo com as realidades locais. Ao mesmo tempo, a única definição de educação integral, amplamente citada nos documentos da programa, é colocada na portaria nº 2.036/2023:

I - educação integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais (BRASIL, art. 2, 2023c)

Mesmo que a educação integral seja citada amplamente nos documentos da política, sua definição aparece apenas na portaria publicada em novembro de 2023, ainda que o programa tenha iniciado meses antes, em junho do mesmo ano, por meio da lei nº 14640/2023. Assim, há um hiato entre o início do programa e uma definição de qual a perspectiva de educação integral promovida por ele.

A ausência de articulação com outros ministérios ou com a comunidade escolar, somado com a urgência do programa relacionada ao atendimento da meta 6 do PNE 2014-2024, alertam que, na verdade, a concepção de educação é direcionada para uma perspectiva limitada ao tempo que o estudante permanece na escola, sem a preocupação expressa no primeiro programa do governo Lula em garantir ampliação de cidadania, democracia e redução de desigualdades, o que demonstra uma preocupação quantitativa em vez de proporcionar transformações qualitativas no cenário educacional brasileiro.

Nesse mesmo sentido, o nome do programa, em contraste com o dos outros programas citados, também é um importante indicativo de suas concepções. Enquanto o PME traz “mais educação” relacionada à ampliação da atuação educacional promovida pela Educação Integral, o PETI traz o “tempo” como seu referencial. Completando a tríade contemporânea de programas de educação integral brasileiros, o PNME traz a palavra “novo” em seu nome, visto que busca substituir as políticas dos governos anteriores do Partido dos Trabalhadores (PT), mas se contradiz ao trazer a concepção de educação instrumental e limitadora (MONTEIRO, 2018).

Destaca-se também que apenas o PME foi criado antes da formulação do PNE 2014-2024 e não apresentava-se ligado diretamente a uma meta do plano em vigor, sendo o único programa que apresentava concepção mais ampla de Educação Integral que enxerga o estudante em sua totalidade. Diferentemente, o PETI tem sua criação diretamente relacionada à meta 6, a qual é colocada como justificativa única e central para o fomento da educação de tempo integral no Plano de Monitoramento e Avaliação do PETI (BRASIL, 2024c).

O fato é que o próprio Plano Nacional de Educação (2014-2024), base para o PETI, possui como características a hegemonia do executivo em sua concepção e diretriz, a falta de diagnóstico e a possível subsunção dos princípios da gestão democrática ao gerencialismo (BARÃO; SATORI, 2016). Não obstante ter havido discussões em encontros nacionais sobre o referido plano, houve,

uma preponderância de setores representantes do grande empresariado - que inseriu no documento a pauta educativa da sociedade civil – e com vínculo orgânico com o projeto do Capital indicado nos acordos propostos pelos Organismos Internacionais (BARÃO, JACOMELI e SATORI, 2018, p. 64).

De acordo com Motta (2014), ainda que com ampla participação popular, os Planos Nacionais de Educação inauguraram um período de mercantilização da educação e que, especificamente o PNE 2014-2024:

redefine a concepção de “público” e vincula a concepção de democracia aos estreitos marcos de monitoramento de metas; em nome da “eficiência na gestão”, afasta do campo da educação questões de universalidade, igualdade, interesses gerais e objetivos emancipatórios, bem como anula a autonomia das escolas e dos professores (MOTTA, 2014, p.12).

Assim, observa-se quem são os maiores interessados na construção dessas políticas educacionais.

De forma geral, portanto, o Programa Escola em Tempo Integral apresenta avanços - relacionados ao plano de avaliação e monitoramento e à autonomia garantida as redes que aderem ao programa - em relação aos programas anteriores, ao mesmo tempo que apresenta novos limites relacionados à atuação quantitativa focada no aumento do número de matrículas de educação em tempo integral no país e à oscilação entre a concepção de educação integral limitada ao tempo e a concepção ligada ao desenvolvimento completo do ser humano.

Ainda que o programa aqui analisado se desenvolva no século XXI, deve ser compreendidos como produto – e processo – resultante de diversas lutas que permeiam as necessidades educativas no país, as quais, por sua vez, não superam o aspecto perverso apontado por Anísio Teixeira ainda em 1956:

Sob o impacto, rigorosamente idêntico, senão mais grave, que o das nações desenvolvidas, da nova consciência social das necessidades educativas por parte dos indivíduos, ricos ou pobres, estamos a enganá-los, a uns e outros, com a ampliação puramente aparente de oportunidades educativas, - multiplicando os turnos das escolas que chegamos a ter organizadas e que assim ficam desorganizadas, e improvisando escolas sem as condições imprescindíveis ao seu funcionamento e, portanto, intrinsecamente desorganizadas. (TEIXEIRA, 1956, n.p).

Quando conectado com a sequência recente de programas destinados a essa modalidade de educação, observa-se, assim como pontua Coelho (2009), que a educação integral brasileira é um tema recorrente no âmbito político-educacional, entretanto não se concretiza em políticas consistentes, o que pode explicar essa sequência de programas destinados a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e discussão realizadas permitem delinear os caminhos percorridos pela Educação Integral brasileira em sua trajetória recente, revelando tanto avanços quanto descontinuidades que culminaram no atual Programa Escola em Tempo Integral (PETI). Ao entender a educação pública como um espaço de disputa, torna-se evidente que cada novo programa traz consigo uma concepção distinta de Educação Integral que orienta o sistema educacional brasileiro. No caso do PETI, observa-se um hiato entre a promulgação da lei que inicia sua implementação e a definição da abordagem de educação integral presente nas normativas que o compõem. Essa definição enfatiza o desenvolvimento integral do ser humano e, ao contrário do Programa Novo Mais Educação, não se restringe a uma perspectiva instrumental nem compromete a autonomia pedagógica das escolas e educadores.

Contudo, mesmo que essa visão esteja consagrada nas diretrizes do programa, o seu nome ainda privilegia o aspecto da ampliação do tempo, deixando em segundo plano sua concepção mais ampla. Além disso, a falta de diagnósticos locais e nacionais sobre a necessidade de vagas em escolas de educação integral revela uma lacuna crítica, uma vez que a carência de vagas é uma premissa do programa. Assim, a meta quantitativa de expansão é central, alinhando-se à meta número 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

A iminente conclusão do PNE 2014-2024 é um fator crucial no contexto da implementação do programa. Após essa análise, uma questão que persiste é a razão pela qual a prioridade foi dada à meta número 6, em detrimento de outras metas também distantes de serem alcançadas.

Nesse sentido, abre-se a necessidade de novas pesquisas que identifiquem outros elementos nas disputas em torno da educação integral, além de investigar as contribuições e impactos dos programas implementados na realidade brasileira. Isso é essencial para o desenvolvimento de políticas públicas mais robustas, evitando que esforços se assemelhem ao mito de Sísifo, sempre começando do zero sem avanços significativos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1191>. Acesso em: 25 out. 2024.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; SARTORI, Leandro. O Plano Nacional de Educação e a implementação do princípio da gestão democrática: possibilidades e contradições. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.13, n.33, p. 234-253, 2016.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; JACOMELI, Maria Regina Martins; SARTORI, Leandro. Educação (de tempo) integral: controvérsias e desafios no Plano Nacional de Educação (2014-2024). In: **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 12, n. 1, p. 57-72, 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em 08 abr. 2024.

_____. Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso em 22 abr. 2024.

_____. Decreto nº 7.083/2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em 22 abr. 2024.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 22 abr. 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022. – Brasília, DF : Inep, 2022. 572 p. : il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

_____. **Lei n.º 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 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

_____. **Portaria n.º 1.495, de 02 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 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, Brasília, 2023b.

_____. **Portaria n.º 3.036, de 23 de novembro de 2023**. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, Brasília, 2023c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de-2023-525531892>. Acesso em: 10 out. 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** – Brasília, DF : Inep, 2024a. 625 p. : il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

_____. **Lei n.º 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026.** Brasília, DF: MEC, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/monitoramento-e-avaliacao/planodemonitoramentoeavaliacaoETI.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

CAVALCANTI, Cacilda R. Lutas e resistências pela educação pública e de qualidade no Brasil e seus desafios no governo Bolsonaro. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 9., 2019, São Luís. **Anais da IX Jornada de políticas públicas: civilizações ou barbárie; o futuro da humanidade; centenário de Luxemburgo, uma rosa vermelha para democratização socialista.** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2019.

CHAVES, V. L. J.. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 481–500, abr. 2010.

COELHO, Lígia Martha. Educação Integral : Concepções e Práticas na Educação Fundamental. IN: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Educação, 27., 2014. Caxambu. GT 13: Ensino Fundamental. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2014. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/t137.pdf>> Acesso em 24 abr. 2024.

COELHO, Lígia Martha. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>> Acesso em 24 abr. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** São Paulo, SP: Grupo GEN, 2021.

KORSCH, Karl. **Marxismo e filosofia.** tradução: José Paulo Netto. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 2008. (Pensamento Crítico, v. 12).

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe:** estudos sobre a dialética marxista. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003. (Tópicos).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Escola em Tempo Integral.** Apresentação. [S. l.]: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MENDONÇA, Patricia Moulin, **O direito à educação em questão : as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação.** - Belo Horizonte, 2017. 179 f., enc, il. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AVGNU/1/patricia_moulin_mendon_a_tese_final_com_ficha_catalogr_fica.pdf>

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MONTEIRO, Mônica Porto Carreiro. **O programa Novo Mais Educação:** uma avaliação política da política. 2018. 165 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Maranhão - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís, MA, 2018.

MOTTA, V. C. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014: o lugar da democracia, da escola pública e da autonomia institucional. **Anais VII JOINP 2015**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2015.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2000.

SADER, Emir. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. A Avaliação de Políticas e Programas Sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da Pesquisa Avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.). **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 89-178.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHÉ, Marta; MARQUES, Eduardo (orgs.) **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008, p. 65-86.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira.** São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1956. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro8/chama_livro8.htm>