Trabalho necessário
V.24, nº 54 - 2026 (maio-agosto) ISSN: 1808-799 X

O PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: MODERNIZAÇÃO-RESTAURADORA DA HEGEMONIA EMPRESARIAL[1]

Vanessa Campos de Lara Jakimiu[2]
John Mateus Barbosa[3]
Roberto Leher[4]

Resumo
O presente estudo desenvolve uma análise da política de ampliação do tempo escolar no Brasil centrando-se no *Programa Mais Educação* e no *Programa Escola em Tempo Integral*, ambos formulados e implementados por Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial (APHe), com especial destaque para a UNESCO e o Centro de Referências em Educação Integral do Cidade Escola Aprendiz, a partir dos quais se origina a concepção empresarial dos programas. O estudo permitiu identificar, à despeito das particularidades dos programas em termos de propostas curriculares e circunstâncias históricas, um processo de modernização-restauradora da hegemonia empresarial.
Palavras-chave: Política Educacional; Tempo Integral; Hegemonia Empresarial.

EL PROGRAMA DE LA ESCUELA DE TIEMPO INTEGRAL: MODERNIZACIÓN Y RESTAURACIÓN DE LA HEGEMONÍA CORPORATIVA

Resumen
Este estudio analiza la política de ampliación del horario escolar en Brasil, centrándose en el Programa Mais Educação y el Programa Escola em Tempo Integral, ambos formulados e implementados por Aparatos Privados de Hegemonía Corporativa (APHe), con especial énfasis en la UNESCO y el Centro de Referencias en Educación Integral de Cidade Escola Aprendiz, de donde proviene la concepción corporativa de los programas. El estudio identificó, a pesar de las particularidades de los programas en cuanto a propuestas curriculares y circunstancias históricas, un proceso de modernización-restauración de la hegemonía corporativa.
Palabras clave: Política educativa; Educación a tiempo completo; Hegemonía corporativa.

THE MORE EDUCATION PROGRAM AND THE FULL-TIME SCHOOL PROGRAM: MODERNIZATION-RESTORATION OF CORPORATE HEGEMONY

Abstract
This study analyzes the policy of extending school hours in Brazil, focusing on the Mais Educação Program and the Escola em Tempo Integral Program, both formulated and implemented by Private Apparatuses of Corporate Hegemony (APHe), with particular emphasis on UNESCO and the Center for References in Integral Education of Cidade Escola Aprendiz, from which the corporate conception of the programs originates. The study identified, despite the particularities of the programs in terms of curricular proposals and historical circumstances, a process of modernization-restoration of corporate hegemony.
Keywords: Educational Policies; Full-Time Education; Corporate Hegemony.

---

[1] Artigo recebido em 10/03/2026. Aprovado em 14/06/2026. Publicado em 28/07/2026.
DOI: https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.70962
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Laranjeiras do Sul. Email: vanessa.jakimiu@uffs.edu.br.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4420905355063695. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4177-6302.
[3] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Instituto Federal do Ceará, Campus Iguatu. Email: john.mateus@ifce.edu.br.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0820430569010770. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4044-7072.
[4] Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Email: robertoleher@fe.ufrj.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6873414697016839. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5063-8753.

Introdução

Um dos fundamentos do capital, pensado aqui como relação social, é a apropriação e fetichização do tempo. Como nos mostra Thompson (1991), a escola pública é imprescindível para inculcar nas classes trabalhadoras a disciplina do tempo. Desse modo, o tempo na educação é uma dimensão política realmente estrutural, definindo as bases concretas da socialização burguesa, o período de ingresso das crianças e jovens como força de trabalho e, mais recentemente, as possibilidades de apropriação da escola pelos circuitos do capital.

O presente artigo focaliza uma questão crucial para o futuro da educação básica pública: a luta pelo tempo escolar, que é uma das mais axiais na história das lutas dos/as trabalhadores/as. O pensamento educacional socialista, herdeiro das proposições de Marx na Associação Internacional dos Trabalhadores e dos lampejos da Comuna de Paris (1871), vem perseverando a defesa da ampliação do tempo escolar a partir da perspectiva da formação integral omnilateral que conjuga formação histórico-social no campo das ciências, tecnologias, artes e culturas com atividades teórico-práticas de trabalho criativo. A disputa pelo tempo de escolarização alcança a grande política, visto que significou, historicamente, o afastamento das crianças do trabalho embrutecedor.

As proposições liberais democráticas também incorporaram a luta pelo tempo, como se depreende dos projetos liderados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. De fato, a defesa da educação em tempo integral ganha concretude a partir das experiências lideradas por Anísio Teixeira: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador (BA) a partir de 1950, organizado em escolas-classe e escolas-parque, e, posteriormente, as Escolas Parque de Brasília, na década de 1960. Darcy Ribeiro, inspirado nas formulações de Anísio Teixeira, idealiza, no âmbito do primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1986) no Rio de Janeiro, o *Programa Especial de Educação* (PEE), do qual decorrem os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), criados a partir de 1985 (Leher, 2024; Faria; Silva, 2024). Diferentemente das agendas dos Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais (APHe) analisados neste artigo, os CIEPs expressavam a concepção de que a instituição “escola pública” estava no cerne da luta de classes e, por isso, deveria ser dirigida e organizada por sua comunidade. Toda a equipe que implementou o projeto

tinha origem na escola pública, eram docentes e ativistas das lutas pelo direito à educação pública integral para as novas gerações das classes trabalhadoras (Leher, 2024). Em virtude de seu histórico e das lutas pela educação integral que marcaram a redemocratização no país, a agenda da escola integral possui forte legitimidade entre trabalhadores da educação e também entre as famílias dos estudantes.

A questão central que foi investigada para fundamentar o estudo pode ser sintetizada na proposição de que os conglomerados de APH do capital e os organismos internacionais estão ressignificando, de modo radical, a concepção de educação integral de tempo integral, especialmente por meio da indiferenciação entre a instituição escola e as interações nos territórios por meio da chamada Pedagogia das Cidades Educadoras. O artigo examina duas grandes iniciativas: o *Programa Mais Educação* (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, e o *Programa Escola em Tempo Integral*, aprovado por meio da lei 14.640, de 31 de julho de 2023, tendo como objetivo investigar a concepção empresarial das mesmas.

Para compreender a referida ressignificação de educação integral de tempo integral é necessário retomar o chamado ajuste estrutural do capital engendrado a partir da década de 1990, em contexto de desregulamentação das operações do capital comércio de dinheiro, especificamente do capital portador de juros e do capital fictício e de profunda reestruturação produtiva. Nesse contexto, organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, operativamente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conformam uma agenda educacional voltada para os países capitalistas dependentes visando calibrar a educação ao padrão de acumulação em curso nesses países. A escolaridade está associada à chamada Teoria do Capital Humano e às suas promessas de aumento da produtividade; entretanto, as bases econômicas dos ajustes estruturais do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM aprofundam expressamente a dependência desses países às *commodities* e à dinâmica financeira, realidade que aponta para a descomplexificação da força de trabalho e, por conseguinte, da escolarização das novas gerações da classe trabalhadora.

As frações burguesas locais não almejam elevar as bases científicas e culturais da classe trabalhadora, tal como apregoado pelas lutas em defesa da educação pública organizadas pelo *Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública*, a principal

coalizão de entidades em prol do ensino público nos anos 1990. De fato, as ações dos APH empresariais estão direcionadas para a conformação dos sujeitos ao padrão de acumulação em curso na América Latina e, o que não é menor, o controle social sobre as grandes massas da juventude e da infância, desalentadas pelo referido padrão de acumulação. Neste prisma, os organismos multilaterais defendem a atuação do setor privado na formulação e implementação das políticas educacionais, em especial nos âmbitos do currículo, na difusão de tecnologias digitais, na instauração de mecanismos sistêmicos de avaliação, nas formas de gestão escolar referenciadas nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP) e na ampliação dos tempos escolares.

A questão focalizada no artigo perpassa todas as demais: a política de ampliação do tempo de permanência escolar das duas últimas décadas, é uma diretriz estratégica para refuncionalizar toda a educação pública, sob a justificativa de redução da pobreza e de melhorias na chamada qualidade da educação.

O estudo propugna que o projeto formativo e a concepção de educação dos referidos Programas *Mais Educação* e *Escola de Tempo Integral* é da lavra dos APH empresariais e particulariza a investigação da UNESCO, por seu caráter operativo, e do Centro de Referências em Educação Integral do Cidade Escola Aprendiz. O processo de pesquisa permite asseverar que tais Programas não só implementam o projeto empresarial, como atuam como mecanismos indutores para institucionalizar a entrada de outros APHe na educação pública constituindo uma rede de governança gerencial que reconfigura as políticas educacionais públicas. O APHe Cidade Escola Aprendiz é uma organização empresarial auspiciada pela Fundação Vale e pelo Itaú Social, o que o insere nas redes lideradas pelo Itaú. O Cidade Escola Aprendiz defende a atuação “do terceiro setor para a defesa de direitos no Brasil” tendo como uma de suas principais ações o projeto Bairro-escola, criado em 1997 e inicialmente desenvolvido em São Paulo. O Centro de Referências em Educação Integral é um programa do Cidade Escola Aprendiz, ou seja, atua como um operador do Cidade Escola Aprendiz juntamente com outros programas de natureza mercadológica.[5] (Cidade, 2026, n.p.). Em estudo realizado por Barão, Jacomeli e Gonçalves (2019, p. 45) as autoras destacam que o Centro de Referências em Educação Integral possui conselho gestor “composto pela Fundação SM, Itaú Social, Inspirare, Instituto C&A,

[5] Os aproximadamente 20 projetos desenvolvidos pela Cidade Escola Aprendiz são operados por meio de diferentes programas: a) Centro de Referências em Educação Integral, b) Educação e Território, c) Proteção Integral, e, d) Comunicação para o Desenvolvimento. (Cidade, 2026).

Instituto Natura e Oi Futuro.” Além disso, é apoiado institucionalmente pela UNESCO e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Metodologicamente, o estudo adota os moldes da pesquisa qualitativa de cunho documental referenciada no método de análise do materialismo histórico-dialético, tendo como chave interpretativa o conceito de “empresariamento da educação de novo tipo”, desenvolvido pelo Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX) que busca tornar pensável o modo como o capital, por meio de seus APH, grupos econômicos e da fetichização da tecnocracia dirige a educação. As organizações do capital se apropriam da educação pública com o propósito de subordinação de toda educação a seus imperativos econômicos e políticos, comprometendo a própria possibilidade de existência da educação pública autônoma frente aos particularismos do capital no bojo do Estado ampliado.

Em sua estrutura organizativa, o estudo desenvolve um quadro teórico acerca do *Programa Mais Educação*, evidenciando sua concepção de educação empresarial e, necessariamente, burguesa, e suas estratégias de hegemonia. Na sequência, discute sobre o *Programa Escola em Tempo Integral*, evidenciando que o mesmo se constitui como uma modernização-restauradora do projeto empresarial, ou seja, embora aparente modernização, na verdade, restaura e aprofunda os fundamentos do projeto empresarial. Nos termos de Oliveira (2003), o chamado 'moderno' cresce e se alimenta da existência do 'atrasado'. Por fim, discute acerca do recrudescimento do projeto empresarial de tempo integral e a subsunção da educação pública ao empresariado.

O *Programa Mais Educação*: o projeto educacional de tempo integral empresarial

O *Programa Mais Educação* foi instituído em 2007 durante o Governo Lula II (2007-2010) e vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE foi criado em 2007 como resultado da coalizão entre o governo e o empresariado organizado no *Movimento Todos pela Educação* (TPE), um conglomerado de institutos e fundações privadas e guiado pelos princípios da NGP. (Silva, 2018).

O *Programa Mais Educação* possuía foco no ensino fundamental (principalmente do 3º ao 9º ano) e compreendia uma articulação interministerial entre Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e

Ministério do Esporte e da Cultura. Naquele contexto (2007), o TPE estava criando as condições para implementar uma política sistêmica de avaliação: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como um cavalo de troia nas escolas com o objetivo de difundir o *ethos* de mercado no ensino público. O *Programa Mais Educação* está inscrito neste escopo político:

> O planejamento do Programa MAIS EDUCAÇÃO apoiou-se fortemente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, sendo um dos critérios para a escolha das escolas participantes. […] A apresentação dos quadros do IDEB dos estados e dos municípios participantes do Programa MAIS EDUCAÇÃO em 2008, […], tem por objetivo contribuir para que os gestores levem em consideração o patamar da educação básica no seu estado ou município e as metas que deverão atingir. (Brasil, 2009c *apud* Silva, 2018, p.344).

O *Programa Mais Educação* vigorou no período de 2007 a 2016 como a principal política nacional de indução da ampliação da jornada, com o mínimo de sete horas diárias. Dentre os documentos orientadores destacam-se o "Texto Referência para o Debate Nacional"; "Rede de Saberes: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral", e "Gestão Intersetorial no Território". Tais materiais constituem a trilogia de cadernos da *Série Mais Educação*, lançados em 2009 pelo Ministério da Educação e que contou com a atuação do APHe Cidade Escola Aprendiz.

Jaqueline Moll coordenou a implementação do *Programa Mais Educação* entre os anos de 2008 e 2013, no âmbito do Ministério da Educação. Durante o maior tempo de execução do programa estavam em vigência na Educação Básica documentos de orientação advindos do projeto empresarial. O exame das normas e orientações confirmam a proeminência da Pedagogia das Competências materializadas na época pelas "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental" e pelos documentos orientadores "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)" e "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)".

As análises de Silva (2018) evidenciam que a proposição curricular do *Programa Mais Educação* a partir da lógica de macrocampos não se afastava do projeto formativo de mercado, pelo contrário, reforçava, pois focalizava basicamente língua portuguesa e matemática almejando a preparação dos estudantes para as avaliações em larga escala. Sua organização em contraturno configurava um "paralelismo entre dois turnos":

> um constituído pelas disciplinas curriculares formais conforme o currículo instrumental envolvendo todos os alunos e outro baseado em atividades socioculturais, de caráter facultativo, voltadas para os alunos com maior dificuldade nas disciplinas Português e Matemática. O currículo anunciado não só não se efetivou na prática escolar com os princípios da Educação Integral como foi inteiramente anulado pela adoção do currículo utilitarista, incompatível com uma visão de Educação Integral. (Silva, 2018, p.355).

A noção de Cidades Educadoras aparece como categoria central no *Programa Mais Educação* (Maurício, 2015). Tal noção é difundida no país pelo APHe Cidade Escola Aprendiz e se consolida por meio de uma cooperação técnica com a UNESCO que, desde 2009, trabalha com os governos municipais. As bases dessa concepção podem ser encontradas no *I Congresso Internacional de Cidades Educadoras*, realizado em 1990, em Barcelona, que resultou em 20 princípios sistematizados em um documento intitulado “Carta das Cidades Educadoras: declaração de Barcelona”. Desse congresso se originou, em 1994, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

Nesta direção, a ampliação do tempo no *Programa Mais Educação* é concebida a partir da noção de “territórios educativos” que orienta a reformulação da escola, buscando sua ampliação para o bairro e para a cidade, abrangendo praças, ruas, parques, bibliotecas, clubes, teatros, cinema, associação de bairro, um pátio etc., como orientam os princípios das Cidades Educadoras. (Brasil, 2009).

A defesa de ampliação dos espaços escolares via territórios educativos não está relacionada com os nexos imprescindíveis das escolas com os museus, teatros, cinemas, bibliotecas, parques, assentamentos da reforma agrária, espaços de cultura popular, unidades de saúde ou pelo conhecimento histórico das ruas, bairros, cidades ou lugares de grande significado histórico, entre outros. A perspectiva é outra. O *Programa Mais Educação* promove a indiferenciação da instituição escolar diante dos supostos espaços educativos da cidade, como se a instituição escolar não possuísse mediações próprias que a configuram, como a sistematização metódica dos processos de ensino e aprendizagem. Essa fetichização da cidade vem acompanhada de um profundo relativismo epistemológico característico de vertentes pós-modernas (Wood, 1999).

No bojo da agenda das Cidades Educadoras, a escola deixa de se constituir como espaço para a apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado “para assumir um papel social consideravelmente ampliado de

equipamento urbano agregador, articulador e dirigente da comunidade, da cultura, dos movimentos, das organizações e das instituições" (Borges; Sant'Anna, 2017, p.183).

A partir da defesa da intersetorialidade, o *Programa Mais Educação* defendia que a escola deveria "buscar parcerias, tendo em vista a capacidade intersetorial do Programa, com outros órgãos do governo ou até mesmo com entidades privadas, ONG's, etc." (Silva, 2018, p.348).

Nesta perspectiva, o programa desobrigava o Estado de investir "na ampliação predial e arquitetônica que, historicamente, tem sido uma marca da educação em tempo integral no Brasil" (Borges; Sant'Anna, 2017, p.185), a exemplo dos CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, promovendo a transferência do dever do Estado como garantidor do direito, como estabelecido pela Constituição de 1988, para os diretores e professores para que estes passassem a ser responsabilizados pela garantia de espaços para viabilizar a ampliação do tempo escolar.

Além disso, reivindicando a intersetorialidade, o *Programa Mais Educação* abria as portas das escolas para que setores da sociedade civil, em especial, institutos e fundações privadas, passassem a atuar na educação pública. Atuando por meio do Centro de Referências em Educação Integral, o *Programa Mais Educação* previa que os estados criassem Comitês Locais de Educação Integral e que estes comitês deveriam contar com a participação de "profissionais que atuam em diferentes programas governamentais e não governamentais do território." (Centro, s.d., n.p.).

Os estudos evidenciam que o *Programa Mais Educação* adotava como estratégia de hegemonia a hibridização do projeto empresarial com as pautas dos coletivos historicamente silenciados - que tiveram seu direito à educação negado - e atuava em conjunto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Sob os postulados de correntes filosóficas que reivindicam uma cultura pós-moderna, o *Programa Mais Educação* defendia uma educação balizada pelo conceito de diferença, por meio de uma pedagogia de caráter comunitarista, contexto no qual "as contradições inerentes ao capitalismo são acriticamente relativizadas na forma de multiplicidade de verdades, o que termina por desqualificar a escola e o trabalho docente de suas possibilidades históricas e críticas" (Borges; Sant'anna, 2017, p.184).

Além disso, a análise documental constata que o *Programa Mais Educação* se apresentava a partir de uma perspectiva assistencial. Os alunos prioritários do

programa eram justamente aqueles beneficiários do *Programa Bolsa Família*, contudo, não para assegurar às frações mais exploradas e expropriadas uma formação integral omnilateral de caráter universal. Desse modo, o Programa realimentava as mediações que reproduziam a segregação dos estudantes mais pauperizados. A rigor, todos os estudantes da escola deixavam de ter o direito à educação integral, tudo isso camuflado sob a ideia de uma "educação integral" que, na verdade, operava a manutenção da desigualdade de classes.

Importante também destacar, o *Programa Mais Educação* não previa a contratação de funcionários e professores, pelo contrário, institucionalizou a precarização do trabalho docente, na figura de "monitores" que atuavam sob regime de "trabalho voluntário" para os quais sequer havia exigência de formação pedagógica para desenvolver as atividades do programa, ferindo os preceitos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996).

Nesta direção, o *Programa Mais Educação* corrobora para o esvaziamento do currículo científico e a cultura é desidratada de suas historicidades, adquirindo um estatuto ontológico e plenamente autônomo frente ao sociometabolismo do capital. Tal qual a perspectiva do *Programa Amigos da Escola*[6] e "criticando o viés tradicional cientificista" da escola (Silva, 2018, p. 342) o programa previa, além da atuação de monitores, que pessoas da comunidade ministrassem oficinas nas escolas.

Em 2015, foi publicado um relatório formulado a partir de uma parceria entre o MEC, Fundação Itaú Social e Banco Mundial que apresenta uma avaliação econômica do *Programa Mais Educação* com o objetivo de analisar os impactos do programa e usar o Brasil como exemplo para indução/expansão da "educação integral" em outros países. O relatório concluiu que o "programa não teve impacto significativo nas notas de português e na taxa de abandono escolar. Em matemática, houve um impacto negativo inicial, que se dissipou ao longo do tempo." Ainda assim, o relatório aponta a importância do programa e seu sucesso como indutor de política pública destacando que as "boas práticas observadas no âmbito local podem servir de inspiração nesse sentido" (Itaú/MEC, s.d., n.p.).

Tendo em vista tais resultados, no ano de 2016, em contexto de golpe do bloco de poder (Saviani, 2020) contra a Presidenta Dilma Vanna Rousseff, o *Programa Mais*

[6] Fortemente presente nas escolas públicas na década de 90, o *Programa Amigos da Escola* era uma iniciativa empresarial criada pela Rede Globo em parceria com o Programa Comunidade Solidária, UNICEF e outros APHe que defendiam o ensino público por meio do trabalho voluntário.

Educação foi substituído pelo *Programa Novo Mais Educação*, lançado em 2016 pela Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016, o qual passou a evidenciar de forma mais expressiva a articulação entre a ampliação da jornada escolar com a melhoria dos índices nas avaliações em larga escala.

O *Programa Escola em Tempo Integral*: "modernização" do arcaico

No ano de 2023, primeiro ano do Governo Lula III (2023-2026), foi aprovado o *Programa Escola em Tempo Integral*. A lei 14.640/2023 que institui o *Programa Escola em Tempo Integral* prevê em seu artigo 3º, §3º, inciso II, que "o programa ocorrerá obrigatoriamente em escolas com propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular" (Brasil, 2023, n.p.). Nesta direção, o programa consiste num mecanismo indutor para fortalecer a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um projeto educacional empresarial elaborado sob a direção de conglomerados de APHe como o TPE, Movimento pela Base e Fundação Lemann.

O *Programa Escola em Tempo Integral*, assim como o *Programa Mais Educação*, tem como centralidade a atuação do APH empresarial Cidade Escola Aprendiz e fundamenta-se nos conceitos de territórios e intersetorialidade, no entanto, diferentemente do programa anterior: a) abrange toda a Educação Básica, b) apresenta articulação com uma rede muito maior de APH empresariais, e, c) passa também a incluir a atuação das Universidades públicas na implementação do mesmo.

O Centro de Referências em Educação Integral, programa do APHe Cidade Escola Aprendiz que atuou durante o *Programa Mais Educação*, assume agora centralidade na operacionalização do *Programa Escola em Tempo Integral*.

O estudo documental permitiu identificar que existe uma atuação mais expressiva de determinados operadores do capital no âmbito do *Programa Escola em Tempo Integral*, são eles: UNESCO, Centro de Referências em Educação Integral (do Cidade Escola Aprendiz), Instituto Alana e Fundação Itaú Social, não por acaso, os mesmos APHe que atuaram na formulação da BNCC.

O Movimento pela Base concebe a educação integral a partir da racionalidade de mercado e antes mesmo da aprovação *do Programa Escola em Tempo Integral* ser aprovado, elaborou, no ano de 2019, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o documento "Caminhos para a educação

integral - Princípios e orientações para a implementação da educação integral" que buscava, conforme o documento, "trazer consensos sobre o que é essencial para a implementação da educação integral por redes e escolas." (Movimento, 2019, n.p.). O material de 56 páginas contou com a participação de 82 autores, dentre eles destacam-se as figuras de Raquel Franzim, do Instituto Alana e Natacha Costa, do Cidade Escola Aprendiz.

Em conformidade com a agenda global do capital, a UNESCO ocupa um lugar central no âmbito do *Programa Escola em Tempo Integral*, especialmente por meio da Cátedra UNESCO Rede *UnitWin* "Cidade que Educa e Transforma" que se apresenta com o objetivo de subsidiar e efetivar a política de educação em tempo integral no Brasil. Jaqueline Moll, que atuou na formulação e implementação do *Programa Mais Educação,* no MEC, atualmente atua à frente da implementação do *Programa Escola em Tempo Integral* estando vinculada organicamente à UNESCO na qualidade de presidente do Comitê Internacional da Cátedra UNESCO no Brasil. (Paiva, 2023).

O Centro de Referências em Educação Integral do Cidade Escola Aprendiz, aparece como principal operador do *Programa Escola em Tempo Integral* e atua produzindo materiais, *lives* para formação continuada, além de ampla produção de publicações de notícias em seu *site* e redes sociais.

Importante destacar que devido à sua capilaridade, o Centro de Referências em Educação integral serve como mecanismo indutor para a entrada de uma ampla rede de APH empresariais na educação pública, uma vez que atua sob a chancela da UNESCO e conta com a parceria de:

> Ashoka, Avante – Educação e Mobilização Social, British Council, Cenpec, Cenários Pedagógicos, CIEDS, FLACSO Brasil, Fundação Itaú, Fundação Santillana, Fundação Gol de Letra, Fundação Vale, Itaú Social, Instituto Alana, MAIS – Movimento de Ação e Inovação Social, Oi Futuros, Instituto Rodrigo Mendes, Roda Educativa, Unicef. (Centro, s.d., n.p.).

Em seu site, o Centro de Referências em Educação Integral coloca em evidência a atuação das figuras de Cleuza Repulho, ex-presidente da UNDIME e de Pilar Lacerda, da Fundação SM.

O Instituto Alana, atua no *Programa Escola em Tempo Integral*, de forma tangencial como operador do projeto empresarial tendo em vista que no ano de 2023, Raquel Franzim, ex-diretora do Instituto Alana, assumiu o cargo de Coordenadora-

Geral de Educação Integral e Tempo Integral no âmbito da Diretoria de Diretrizes e Políticas da Educação Integral Básica dentro do MEC. (Instituto Alana, 2023).

A Fundação Itaú Social também apresenta forte atuação no *Programa Escola em Tempo Integral* estando presente em documentos, redes sociais e formações do programa. Importante destacar que a Fundação Itaú dirige também o Instituto Unibanco (*holding* Itaú-Unibanco) (Morgan, 2022) e possui expressiva atuação na educação pública brasileira, em especial, em torno do projeto de ampliação da jornada escolar a partir da perspectiva empresarial.

Na live "Educação Integral em Tempo Integral" realizada em 2024, Raquel Franzim, do MEC, e Patrícia Mota Guedes, do Itaú Social, disponibilizaram o *e-book* gratuito intitulado "Material de apoio à formulação e implementação de políticas e programas municipais de Educação Integral". (Matuoka, s.d., n.p.). O material contou com a direção de Natacha Costa, do APHe Cidade Escola Aprendiz e com a atuação de uma série de APH empresariais evidenciando o papel do Centro de Referências em Educação em Tempo Integral como articulador da rede de governança empresarial na educação pública:

Figura 1 – APH empresariais presentes no "Material de apoio à formulação e implementação de políticas e programas municipais de Educação Integral"



Fonte: Material…, (2024, p.156).

Importante destacar a presença do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), um operador do projeto

empresarial com ampla atuação na educação pública brasileira e que possui vínculo orgânico com o Itaú:

> Os números apresentados em sua *homepage* englobam a formação de mais de 1,5 milhão de professores, 384 mil gestores escolares, 44 milhões de estudantes, presença em 99% dos municípios brasileiros e nos 27 estados do Brasil, atuando em cerca de 41% das escolas públicas brasileiras a partir de projetos, programas e pesquisas realizadas ao longo de seus 33 anos de existência e com a parceria de diversos atores públicos e privados (Morgan, 2022, p.14).

Quanto à perspectiva formativa, o *Programa Escola em Tempo Integral*, em conformidade com o APHe Centro de Referências em Tempo Integral do Cidade Escola Aprendiz, sustenta-se também na ideia de territórios educativos, tal como o *Programa Mais Educação*. Longe de tomar o território como espaço epistemológico, a defesa de ampliar o tempo fora da escola consiste em uma lógica gerencial de "fazer mais com menos". Considerando que a realidade das escolas públicas não possui estrutura para a ampliação do tempo, o projeto de tempo integral empresarial atua na direção de que a educação se torne "desescolarizada", podendo ocorrer em espaços de mediação pedagógica não sistemáticos, invisibilizando a demanda histórica por investimento financeiro na infraestrutura das escolas. Na mesma direção de transferência de responsabilização, o *Programa Escola em Tempo Integral* também recupera a perspectiva da intersetorialidade presente no *Programa Mais Educação* formalizando a entrada da sociedade civil, via institutos e fundações privadas na educação pública.

Assim como no *Programa Mais Educação*, no *Programa Escola em Tempo Integral*, as pautas dos coletivos são utilizadas como estratégia de hegemonia. Nesta direção, os APHe se articulam organicamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) buscando se apropriar da legitimidade dos diferentes coletivos para sua efetivação com o fito de difundir a ideologia do capital, obstaculizando a problematização dos determinantes que mantiveram historicamente esses coletivos e suas pautas fora da escola e legitimando um "'capitalismo de face humanizada', justamente quando as formas de exploração se radicalizam chegando a níveis dramáticos para a existência humana" (Martins, 2009, p. 27).

Diferentemente do *Programa Mais Educação*, o *Programa Escola em Tempo Integral* conta com a atuação das universidades públicas para a sua implementação. No ano de 2024, entre os dias 09 e 10 de abril de 2024, o MEC juntamente com o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o apoio do Serviço Social da Indústria (SESI) realizou o "Seminário Interministerial sobre Educação em Tempo Integral: desenvolvendo uma educação integral para todos." O evento foi restrito apenas para convidados, transmitido pelo canal do *Youtube* e contou com a participação do Brasil e mais oito países: Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai e Vietnã e teve como objetivo "promover o intercâmbio de conhecimentos e estratégias sobre a implementação da escola em tempo integral em diferentes nações do sul global." (MEC, 2024, n.p.).

Na ocasião, Alexsandro Santos, diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica da Secretaria da Educação Básica, destacou a atuação das universidades públicas no *Programa Escola em Tempo Integral*:

> As universidades estão conosco nesse programa, cinco delas atuam direto na formação de secretários de Educação. Nós acreditamos na potência dessa interação do Ministério da Educação e a universidade, **desde que ela esteja orientada para garantir a melhoria dos resultados da aprendizagem. Se a aposta for na melhoria da qualidade e dos resultados da aprendizagem, nós queremos dialogar com todo mundo**", finalizou. (MEC, 2024, n.p., grifo nosso).

A fala de Alexsandro Santos deixa claro a ênfase nos resultados e a necessidade de ajuste/aceite/adaptação por parte das Universidades, para que estas estejam "orientadas" e, portanto, atuem em linearidade com o projeto empresarial.

O vínculo das universidades públicas com o *Programa Escola em Tempo Integral* se deu por meio de convite feito pelo Ministério da Educação, via Coordenadoria-Geral de Educação Integral e Tempo Integral. As universidades convidadas foram: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (UFC, s.d.). As universidades federais atuam no programa ofertando curso voltado para secretários(as) de educação, equipes técnicas das secretarias e conselheiros(as) de educação, para que estes viabilizem a implementação do *Programa Escola em Tempo Integral* nas escolas. O curso é

ofertado no formato *on-line* e faz parte do *Eixo Formar*[7] do *Programa Escola em Tempo Integral*. Esta formação possui ampla capilaridade em nível nacional e em 2025:

> Os resultados foram expressivos em nível nacional: a formação alcançou 3.817 municípios em todo o país e registrou 75,84% de concluintes, com 7.926 participantes certificados entre 10.451 inscritos. [...] A formação foi realizada em parceria com universidades públicas, com destaque para a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), responsável pela coordenação na Região Sul. Nessa região, 1.806 cursistas concluíram a formação, com índice de 75,98% [...] (MEC, 2026, n,p.)

Além desta formação, a partir da coalizão entre as universidades públicas e os APH empresariais, uma série de ações em torno do *Programa Escola em Tempo Integral* têm consolidado essa atuação conjunta.

O exame dos materiais permitiu identificar a atuação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por meio do Observatório *Nacional de Educação Integral* em que Jaqueline Moll aparece como idealizadora e **"**Consultora Sênior – Fundadora". O Observatório conta com mais seis integrantes, dentre estes um especialista em gestão de processos universitários e um mestre em administração, especialista em gestão de processos". (OBEDIN, 2026, n.p.).

Sob a perspectiva gerencialista de boas práticas tidas como modelos e que atuam no sentido de responsabilização de professores e gestores pela "qualidade da educação", no início de 2026, o MEC abriu edital para selecionar "experiências inspiradoras" em educação integral no país. (Brasil, 2026, n.p.). A iniciativa reproduz experiência já realizada no ano de 2025 e os editais foram elaborados pelo MEC em parceria com o Grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA) da Faculdade de Educação da UFMG.

No ano de 2025, foram selecionadas 739 iniciativas de Educação Integral consideradas "exitosas", distribuídas em 714 municípios dos 25 estados (CR, 2025c):

> Todos os projetos vão integrar um mapa interativo de experiências, 25 redes terão suas experiências sistematizadas em um caderno de narrativas, 75 secretarias participarão da rede de trocas, e outros 127

[7] Os outros quatro eixos do programa são: *Ampliar* (que visa garantir a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias ou 42 horas semanais.), *Fomentar* (que visa a criação de novas matrículas, recursos e infraestrutura), *Entrelaçar* (que visa articular a escola com a comunidade e os demais setores públicos, por meio da intersetorialidade e do território onde a escola está inserida) e *Acompanhar* (voltado para o monitoramento das metas e avaliação do programa).

> apresentarão suas práticas na **Mostra Nacional de Práticas Inspiradoras de Gestão e de Projetos Pedagógicos de Educação Integral em Tempo Integral**. (CR, 2025d, n.p., grifo nosso).

Importante destacar que o *Programa Escola em Tempo Integral* além de fomentar a lógica de mercado na educação pública, atua como mecanismo indutor para a vinculação das universidades públicas com a UNESCO.

A análise documental evidencia que a vinculação das universidades públicas com a UNESCO, se dá por meio da Cátedra UNESCO Rede *UniTwin – A Cidade que Educa e Transforma*, criada em 2023 “cuja ação está a cargo da Rede Internacional Cidade que Educa e Transforma, que é liderada pelo ISEC Lisboa e da qual fazem parte mais de 20 instituições de ensino superior do Brasil, Cabo-Verde e Guiné-Bissau.” Esta rede visa o desenvolvimento de ações “pela perspectiva das cidades que educam e transformam” (UNESCO, s.d., n.p.).

De forma mais expressiva entre os anos de 2023 e 2024 a *Rede Internacional Cidade que Educa e Transforma* da Cátedra UNESCO contou com a adesão de várias universidades públicas e privadas brasileiras, incluindo universidades que não estão diretamente envolvidas no *Programa Escola em Tempo Integral*. Fazem parte desta rede: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Universidade Passo Fundo (UFP), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Franciscano (UFN), Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Centro Universitário Internacional (UNITER, Curitiba/PR) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

A composição desta rede além de se constituir como uma coalizão para a implementação do projeto educacional catalisado pelos APH empresariais, expressa ampla participação das Universidades públicas brasileiras, colocando o Brasil, a frente desse movimento.

A presença das universidades federais no *Programa Escola em Tempo Integral* contribui para afastar do campo de visão a centralidade do lugar ocupado pelos APH empresariais que sustentam a política, aspecto crucial discutido no artigo; entretanto, os percursos formativos podem não ser os mesmos dos APHe, questão que exige estudos particularizados e sistemáticos. O primeiro aspecto ganha relevo visto que a

formação ofertada é realizada conjuntamente por representantes dos APHe, ou seja, reformadores empresariais e docentes pesquisadores das universidades públicas.

No *Seminário da Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral* (RENAPETI), realizado em Brasília (27 de agosto de 2025), a UFFS foi apresentada como “parceira e uma das fomentadoras do programa” (UFFS, 2025). “O encontro reuniu 53 articuladores territoriais da educação integral” e contou com a participação de Larissa de L. Trindade, Coordenadora do *Eixo Entrelaçar – Escola em Tempo Integral*, de Neusete M. Rigo, delegada da Cátedra UNESCO *Cidade que Educa e Transforma,* de Alexsandro Santos, diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica e de Sandra Pierozan, Vice-Reitora da UFFS. Na ocasião foi lançado o “Documento de Referência para Gestores e Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral” , documento formulado pela Rede *Unitwin* Cátedra UNESCO, pelo MEC e pela UFFS. (MEC/UFFS/Rede Twin, s.d.).

Nos dias 07 e 08 de outubro de 2025, foi realizada uma formação por meio do *Youtube* do Centro de Referências em Educação Integral intitulada “Educação Integral em Debate, 2025”. Na primeira mesa, intitulada “Educação Integral: desafios para a próxima década”, estiveram participando: Kátia Schweickardt (MEC), Elsio José Corá (UFFS), Patrícia Mota (Itaú Social), Melvino Olímpio (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro), Thales Vieira (Observatório da Branquitude), Karla Jannys (UNDIME Maranhão), Raiana Ribeiro (Cidade Escola Aprendiz) e Fernando Mendes (Centro de Referências em Educação integral) (CR, 2025). A *live* foi apoiada por uma série de institutos e fundações privadas:

Figura 2 – APH empresariais na formação “Educação Integral em Debate 2025”



Fonte: CR (2025a)

Entre os dias 3 e 5 de novembro de 2025 foi realizado em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), o *IV Seminário Nacional de Educação Integral*, evidenciando a atuação conjunta entre APH empresariais e universidades públicas:

Figura 3 – APH empresariais no *IV Seminário Nacional de Educação Integral*



Fonte: UFFS, (2024)

O projeto empresarial de tempo integral se estruturou de modo mais orgânico no *IV Seminário Nacional de Educação Integral*. Na ocasião, Raquel Franzim, expressou a intenção de criar mecanismos de avaliação para o *Programa Escola em Tempo Integral* (CR, 2025b) o que foi efetivado em 2026.

No dia 15 de maio de 2026 foi realizado o seminário “Avaliação do Desenvolvimento Integral como Direito: sentidos, práticas e desafios”, como parte da programação do *Seminário da Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integra*l (RENAPETI). Na ocasião foi apresentado o documento “Avaliação na Educação Integral: guia para redes de escolas de Educação Básica”, que sistematiza as experiências da pesquisa-ação do Programa Escolas 2030. O documento elaborado pela Ashoka Brasil e fruto de uma cooperação técnica (ACT) estabelecido entre o MEC, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e apoio da *Imaginable Futures*, Instituto Unibanco e Fundação Itaú, foi diagramado e revisado pela Cidade Escola Aprendiz e contou com o apoio da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). (Cidade, 2026,

n.p.).

O documento define o foco em cinco aprendizagens: empatia, colaboração, criatividade, protagonismo e autoconhecimento e, de acordo com Helena Singer, Líder da Estratégia de Juventude na América Latina na Ashoka:

> A proposta é organizar a avaliação como um processo de pesquisa-ação dentro da escola. O primeiro passo é a construção coletiva de um Marco Zero — diagnóstico que reúne dados formais, históricos, territoriais e quantitativos da escola, além de reflexão sobre indicadores externos, espaço, tempo, saberes, gestão e desafios. Em seguida, a equipe define uma prática educacional a ser observada, escolhe quais das cinco aprendizagens vai avaliar, formula uma pergunta de pesquisa e levanta hipóteses (Cidade, 2026, n.p.).

A avaliação no *Programa Escola em Tempo Integral*, portanto, aparece organicamente vinculada à lógica de mercado e sob a gerência do Programa Escolas 2030, um *think-tank* pró-mercado de atuação global que por meio de pesquisa-ação "busca criar novos parâmetros para a avaliação da aprendizagem com base na prática da educação integral e transformadora, com vistas a garantir o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4)" (Cidade, 2026, n.p.).

> Com duração de 10 anos (2020 a 2030), a iniciativa é realizada no Brasil, Afeganistão, Índia, Paquistão, Portugal, Quênia, Quirguistão, Tajiquistão, Tanzânia e Uganda, envolvendo 1000 organizações de todas as etapas da Educação Básica. No Brasil, o programa acompanhará 100 escolas e outras organizações educativas, que atuarão como 'laboratórios de inovação' para uma educação integral e transformadora. (Cidade, 2026, n.p.).

É importante ressaltar que há disputas de projetos antagônicos dentro da própria universidade. Essas disputas puderam ser evidenciadas a partir da tramitação e aprovação da BNCC. Antes mesmo da criação do *Programa Escola em Tempo Integral, o Laboratório* de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES) da Universidade de São Paulo já figurava como um dos apoiadores da BNCC e do APHe Movimento pela Base. Em conexão com o Instituto Sonho Grande (Sonho, 2024), outro APHe parceiro do Movimento pela Base, o LEPES/USP atua produzindo dados sobre o Programa Ensino Integral (PEI) nos anos finais do Ensino Fundamental do estado de São Paulo.

A lógica hegemônica dos APHe é estratégica e se apropria da legitimidade da universidade pública para a construção do consenso e implementação do projeto empresarial. Além disso, ao atuar a partir de adesões individuais evidencia disputas

de projetos formativos dentro das próprias Universidades uma vez que a coalizão entre APH empresariais e Universidades públicas promove uma amálgama conceitual e epistemológica sobre os diferentes sujeitos e suas posições e atua como "apassivadora" das lutas (Leher, 2018, p.15). Em vez de lutar contra o pacote privatista empresarial, setores das Universidades públicas passam a implementá-lo.

A coalizão entre os APH empresariais e a Universidade pública contribui para eclipsar a crítica ao projeto privatista empresarial evidenciando contradições no seio da Universidade pública, na contramão da concepção histórica de educação pública e livre de particularismos. O trabalho compartilhado com os APH empresariais concorre para reforçar projetos e concepções difundidas pelos referidos APHe francamente hostis à universidade pública, acusada de ser excessivamente teórica e crítica, o que é bastante preocupante em contexto de anti-intelectualismo advindo da extrema direita.

Cabe destacar que a destinação de recursos financeiros para as universidades públicas oriundos do *Programa Escola em Tempo Integral*, que chegam por meio de bolsas, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é uma dimensão importante,[8] especialmente em um contexto de recrudescimento de políticas de austeridade, como pode ser depreendido da drástica queda de recursos discricionários das Federais e de desmonte sistemático das universidades públicas e das carreiras dos trabalhadores da educação superior (docentes e TAES). No entanto, a mercantilização financeirizada da educação superior por meio de políticas focalizadas na forma de bolsas "torna seus beneficiários reféns" sustentando assim a heteronomia marcada pela subordinação da educação superior ao capital. (Leher, 2018).

Por fim, cabe destacar que o *Programa Escola em Tempo Integral* também estabelece normativamente a articulação de uma Política Nacional de Educação Integral em Tempo Integral, conforme Lei n° 14.640/2023:

> A Política de Educação em Tempo Integral pode ser compreendida como um conjunto de decisões e estratégias públicas que cada ente federado deverá estruturar com base em sua realidade […] **a expansão de jornada na perspectiva da educação integral**

[8] No ano de 2025, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que atua como coordenadora do *Programa Escola em Tempo Integral*, na região sul, recebeu o montante de 3,9 milhões que estão sendo geridos pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU). (FAPEU, 2025).

> **pressupõe práticas intersetoriais articulando os agentes políticos e técnicos de secretarias distintas (tais como as pastas de saúde, assistência social, cultura e esportes), bem como de foros de participação social** como os Conselhos de Educação. (Guia, 2024, n.p., grifo nosso).

A política nacional, portanto, transfere a responsabilidade da execução da ampliação do tempo para os entes federados e, sem abandonar a lógica gerencial, reforça as normatizações e orientações de âmbito nacional, a exemplo, do que já ocorre com as políticas próprias de avaliação em larga escala nos estados.

Com base nas questões aqui analisadas identificamos o *Programa Escola em Tempo Integral* como uma política de modernização-restauradora da hegemonia empresarial (Barbosa, 2020; Barbosa e Silva; 2024) na qual o "moderno" coexiste e se nutre do arcaico, como proposto por Oliveira (2003). A partir do conceito de *Revolução Passiva*[9] (Gramsci, 2002) foi possível constatar na análise das duas políticas um processo de longa duração de modernização da concepção empresarial de escola e educação em tempo integral a partir da revisão de parte de seus postulados e estratégias para ampliar suas possibilidades de se tornar senso comum, apassivando assim potenciais reações antagônicas e tensionamentos ao programa. Um dos exemplos mais relevantes é a articulação com a universidade pública que legitima e fortalece o referido programa, aspecto novo em relação ao *Programa Mais Educação*. Importante ressaltar que apesar das mudanças, essa dinâmica tem como estrutura profunda "[...] modificações moleculares que, na realidade, modificam progressivamente a composição anterior das forças e, portanto, transformam-se em matriz de novas modificações'' (Gramsci, 2002, p. 317) sem, no entanto, alterar de fato a racionalidade gerencial.

[9] Gramsci utiliza o conceito de Revolução Passiva para analisar dois casos distintos de modernização do Estado burguês na Itália, ambos impulsionados pelos impactos da Revolução Francesa. O primeiro, Gramsci remete às próprias transformações francesas que, conforme o autor italiano, são perpassadas, inicialmente, por um movimento reacionário ao caráter da revolução, que contava com a participação política ativa dos trabalhadores. Em seguida, por um movimento de restauração da ordem, constituído por acordos entre as forças políticas progressistas (da burguesia e remanescentes da ordem monárquica-absolutista, para reprimir qualquer avanço organizativo proletário. Gramsci sintetizou esse processo com a fórmula revolução-restauração. No segundo caso, entra em cena o processo hegemônico burguês italiano, responsável pela unificação e modernização do Estado, no período que ficou conhecido como a era do Risorgimento.

O projeto empresarial de tempo integral e a subsunção da educação pública ao empresariado

O projeto empresarial de tempo integral inicia-se de forma mais expressiva a partir da década de 90, em contexto de reestruturação produtiva. Neste contexto, o Itaú, juntamente com outros APHe, por meio do Prêmio Itaú-Unicef assume o papel de indutor na formulação do tempo integral na agenda pública educacional. (Itaú, 2011).

Na concepção dos APHe, o mote do tempo integral serve de instrumento de manutenção da hegemonia do projeto empresarial:

> […] está ligado aos interesses do imperialismo e da grande burguesia e traz consigo concepções e ideologias vinculadas às relações de produção capitalista. O que vemos nas escolas brasileiras é a ampliação de tempo escolar de forma precária, sem infraestrutura necessária, sem investimento em recursos humanos, dentre outros graves problemas. Mas, mesmo precariamente, esses programas avançam ampliando o ideário liberal pós-moderno de educação integral em todas as esferas da educação básica apresentando dois objetivos fundamentais: culminar o processo de privatização completa da educação brasileira e aprofundar o controle ideológico do nosso povo, diante da dominação econômica, política e cultural imposto pelos países imperialistas, especialmente pelos Estados Unidos da América (Souza; Soares, 2018, n.p.).

Em seus estudos Maurício (2015) constata, a partir da análise documental, uma mudança de posição do jornal *O Globo* em relação à ampliação do tempo escolar que passa de uma visão negativa quando relacionada aos antigos CIEPs no estado do Rio de Janeiro, para uma visão positiva no atual contexto e evidencia que a atuação do empresariado por meio dos APHe é o fator decisivo para tal mudança de posição:

> Como é notório, as diversas Organizações Globo partilham sempre dos mesmos pontos de vista de grandes empresas e de poderosos bancos, como é o caso de diversos mantenedores do Movimento Todos pela Educação, entre eles o Banco Itaú, o Bradesco e o Santander. [...] A própria Rede Globo aparece como parceira do Movimento Todos pela Educação, ao lado de outras grandes redes de comunicação social. Assim é natural que, com uma nova visão do que possa ser educação integral, o Globo participe ativamente, desempenhando sua função de formador de opinião. (Maurício, 2015, p. 88-89).

O projeto educacional empresarial vigente tem suas origens no contexto do golpe, por meio da Medida Provisória (MPV 746/2016), que alinha o currículo do ensino médio às demandas do setor produtivo e dos APHe e institui a *Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*.

O projeto educacional empresarial de tempo integral desconsidera as múltiplas realidades das juventudes da classe trabalhadora e visa atender os anseios do capital e do setor produtivo.

A partir do *Programa Escola em Tempo Integral*, a ampliação da jornada escolar passa abranger toda a Educação Básica. A nomeação do engenheiro agrônomo Camilo Santana, como Ministro da Educação, foi fundamental para expandir a experiência educacional cearense de caráter empreendedorista, liderada pela Fundação Lemann e pelo conglomerado de APH TPE, para o restante do país.

Sob a lógica gerencial, governadores e prefeitos tomam a expansão das escolas em tempo integral como “vitrine eleitoral” (Serafini, 2025), gestores que “só querem ostentar uma posição de destaque no pódio da educação nacional. Os ‘milagreiros’ do IDEB” (Cássio, 2025).

A atuação de intelectuais das universidades públicas na implementação do projeto de tempo integral empresarial atualmente em vigência, formulado e implementado por APH empresariais, promove o fortalecimento de uma pedagogia do capital ampliada, legitimada pelo “*status* acadêmico” e pelo discurso oficial do Estado.

O projeto de tempo integral empresarial, a partir da noção de territórios educativos além de evidenciar uma perspectiva falseada “das cidades, seus potenciais educativos e da superação de seus problemas” (Barbosa, 2015, p. 195-196), atribui à escola capacidades que ela não possui – como determinante de condições educativas e de proteção no território – esvazia a escolarização de sua função primordial – a socialização do conhecimento científico historicamente acumulado – e incita uma ampliação “escolar” que robustece suas funções para além da dimensão educativa, abrangendo um leque de agendas e demandas sociais que seriam de responsabilidade de outros setores do Estado.

O projeto empresarial de tempo integral do capital sustenta-se, em parte, na perspectiva escolanovista de cariz liberal e propaga a escola como espaço para correção da marginalidade. Ao se apropriar de pautas de coletivos historicamente excluídos da educação pública defende uma suposta igualdade social, sem contudo, considerar a luta de classes, invisibilizando as contradições e disputas político-econômicas, para além dos conflitos culturais, que têm sua fundação na luta de classes e que atravessam e condicionam o território. Invisibiliza, portanto, a luta de

classes pelo reconhecimento das diferenças e identidades que perdem suas raízes econômicas, políticas e histórico-sociais (Souza; Soares, 2018).

Estratégias de integração da pobreza por meio de medidas focalizadas se constituem como uma característica marcante do conjunto das políticas sociais de governos localizados no espectro ideológico do social-liberalismo (Castelo, 2013), a exemplo dos governos petistas, que procuram compensar e reparar brandamente as profundas desigualdades socioeconômicas que “estruturam a extração de excedentes na periferia do capitalismo, sem confronto com o capital” (Singer, 2012, p. 13).

A ampliação das funções “sociais” da escola para a gestão “intersetorial” da pobreza e controle da “questão social” se dá, conforme Algebaile, Rummert e Ventura (2013, p.42) a partir de ofertas formativas que recriam a velha dualidade de classe que marca, historicamente, a formação da escola pública no Brasil referentes às contradições “trabalho x conhecimento”, “fábrica x escola” ou “conhecimento intelectual x conhecimento manual”, “cujo caráter classista é encoberto pelo discurso ‘inclusivo’”.

Sob a lógica de fazer mais com menos, a ampliação do tempo no âmbito do projeto de tempo integral empresarial é realizada a partir da responsabilização e de forma precarizada sem garantir condições mínimas de permanência com qualidade das crianças e jovens nas escolas. As escolas não possuem salas de aulas extras para as atividades de tempo integral, refeitórios, laboratórios, quadras de esportes cobertas, banheiros com chuveiros, espaços para interação, lazer e descanso, não contam climatização, materiais pedagógicos e demais recursos que visem a ampliação do tempo com qualidade. Em algumas situações chegam a carecer do básico como água potável e saneamento básico. Dados do Censo Escolar de 2024 apontaram que “647 mil estudantes estavam matriculados em escolas sem água potável, 179 mil foram afetados pela ausência de abastecimento de água, 357 mil pela falta de esgoto e 347 mil pela inexistência de banheiros.” (CNMP, 2026, n.p.).

Sustentando-se na desregulamentação e informalidade, o projeto de tempo integral empresarial apresenta retrocessos ao prever a ampliação do tempo escolar sem garantir concursos para a contratação de funcionários e professores. Na contramão da valorização profissional docente, apontam a presença de novos perfis profissionais flexíveis no âmbito das políticas de educação em tempo integral, os quais no entendimento de Vieira, Brisola e Silva (2023, n.p.) “tendem a se firmar como uma

das principais ferramentas para a execução das propostas estabelecidas.” Estes profissionais, nem sempre com formação em educação, passam a ser denominados de mediadores, articuladores, facilitadores, “agentes culturais, monitores, oficineiros, educadores sociais, etc.”.

O projeto de tempo integral empresarial também representa retrocessos na garantia do direito à educação. No ano de 2024, a PEC 45/2024, de autoria do Poder Executivo, previa dentre outros preceitos, a partir de 2025, a destinação de até 20% do total do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para ações de fomento à criação e à manutenção de matrículas em tempo integral na educação básica pública. Em entrevista à Carta Capital, Cara (2024, n.p.) enfatizou que com essa mudança, a rubrica orçamentária do MEC que era específica para promover a educação integral e que existia de forma independente do FUNDEB deixaria de existir e os recursos do FUNDEB passariam a ser destinados para as matrículas de tempo integral, representando retrocessos já que resultaria em uma divisão e consequente redução de recursos do fundo que seriam destinados a todas as etapas e modalidades da educação básica.

A subsunção da educação pública ao capital segue sendo ampliada pelos APHe a partir de várias frentes, dentre elas destaca-se a disputa em torno do Sistema Nacional de Educação (SNE) aprovado por meio da Lei Complementar 220/2025. Embora a criação de um Sistema Nacional de Educação seja uma reivindicação histórica do campo progressista da educação, o mesmo contraditoriamente, aprofunda a presença dos interesses do capital. Cardoso em entrevista à Antunes (2026, n.p.) argumenta que:

> […] a lei que criou o SNE não trouxe nada de novo em relação à regulação da atuação do setor privado na educação pública, demanda histórica do movimento social, organizações sindicais, acadêmicas e da sociedade civil na educação. Mais do que isso [...] do modo como foi aprovado, o SNE segue os posicionamentos de movimentos como o Todos pela Educação, que reúne as entidades empresariais e faz incidência política nessa área.

Além disso, para os conglomerados de APH empresariais tem sido relevante influenciar o teor do novo Plano Nacional de Educação (PNE). Em 31 julho de 2025, Beatriz Benedito, do Instituto Alana e Raiana Ribeiro, do Cidade Escola Aprendiz, realizaram a *live* “Hora do intervalo” (CR, 2025d, n.p.), ocasião em que defenderam

no PNE “políticas educacionais contextualizadas ao território, da garantia de financiamento e da presença da ‘Educação Integral’ como concepção pedagógica norteadora” e consideraram que este “já é um PNE histórico”. Tal compreensão, certamente se dá pela ampla atuação dos APH empresariais no campo da educação pública e pela capilaridade do projeto empresarial de tempo integral atualmente em vigência.

Inclusive, os próximos passos do projeto empresarial de tempo integral do *Programa Escola em Tempo Integral* apontam para a disputa em torno da formação de professores. O *Centro de Referências em Educação Integral* atua defendendo que a formação docente “precisa ser fortalecida e coerente com princípios da Educação Integral para avançar nos objetivos do PNE” (Centro, 2026, n.p.). Nesta direção, como resultado das disputas advindas dos APHe empresariais, o PNE 2026-2036 prevê no objetivo 6 “Educação Integral em Tempo Integral”, 15 estratégias, sendo a estratégia 6.9:

> **Fortalecer a formação inicial e continuada de profissionais da educação, com base na perspectiva da educação integral**, com o objetivo de assegurar os direitos de aprendizagens e o desenvolvimento pleno aos estudantes em jornada de tempo integral. (Brasil, 2026, n.p., grifo nosso).

Por fim, é importante destacar que a Lei n. 14.945/2024 que estabelece o “Novo” Novo Ensino Médio, também promove alterações na Lei 14.640/2023 que dispõe sobre o *Programa Escola em Tempo Integral* evidenciando uma relação orgânica entre esses dois projetos. O foco da alteração redireciona o programa para priorizar “estabelecimentos de ensino que ofertem matrículas de ensino médio articuladas com a educação profissional e tecnológica, nas modalidades integrada ou concomitante”, referendando o projeto de formação para o mercado como alternativa para as juventudes da classe trabalhadora. (Brasil, 2023, n.p.).

Conclusões

O encadeamento teórico-analítico do estudo permitiu identificar, a despeito das particularidades dos programas em termos de propostas curriculares, finalidades pedagógicas e circunstâncias históricas, um processo de modernização-restauradora da hegemonia empresarial.

O *Programa Mais Educação* promove a indução do modelo gerencial de gestão escolar nos municípios, camuflada sob a noção de territórios educativos e de seletiva incorporação de pautas populares. Com a desinstitucionalização das escolas, espaços considerados arcaicos pelos intelectuais organizadores da concepção de Cidade Educadora por pretender trabalhar de forma sistemática conhecimentos científicos, histórico-culturais, tecnológicos, artísticos e práticas populares, a instituição é refuncionalizada em detrimento de suas funções escolares, reduzindo seu papel educativo, a partir de reconfigurações e ajustes no tempo-espaço escolar.

O *Programa Escola em Tempo Integral* mantém os fundamentos do *Programa Mais Educação* visando a implementação da BNCC, a partir da adesão de coletivos de luta e atuação das Universidades Públicas como instrumentos de legitimação "popular" e "científica" da proposta. O que poderia ser considerado uma importante conquista dos defensores da educação pública, contudo, precisa ser examinado com mais vagar, posto que as universidades e movimentos não possuem uma ação passível de estar desvinculada dos APH do capital. A perspectiva do *Programa Escola em Tempo Integral*, ao estar referenciada nas diretrizes dos referidos conglomerados de APH, abarca estratégias de apassivamento das novas gerações das classes trabalhadoras por meio da hegemonia empresarial que se vale de neofilantropia e de proclamações em prol do "social" e da educação "inclusiva" nas políticas educacionais.

O tempo na educação precisa ser reexaminado e problematizado pelas organizações das classes trabalhadoras visto a hegemonia crescente dos APH do capital. A ampliação do tempo diz respeito à grande política e é condição necessária para o alargamento da formação dos filhos e filhas da classe trabalhadora a partir de uma formação sustentada nos fundamentos da formação integral omnilateral que garanta o acesso aos conhecimentos científicos historicamente acumulados.

Referências

ALGEBAILE, E.; RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Rev. Bras. Educ**. set 2013.

ANTUNES, A. **SNE:** um marco histórico, ainda em disputa. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/sne-um-marco-historico-ainda-em-di Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

BAPTISTA, T. N. F.; COLARES, M. L. I. S. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 11, n. 3, p. 873-891, set./dez. 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66308 Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

BARÃO, G. O. D.; JACOMELI, M. R. M.; GONÇALVES, L. S. A educação para todos e a política pública de educação integral no brasil: estreitando as relações de dependência. In: SPIGOLON, N. I. et al. (Orgs.). **Educação integral:** movimentos, lutas e resistências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BARBOSA, J. M. **Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco:** estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente. 2020. 273. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife.

BARBOSA, J. M.; SILVA, J. A. A. Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio Pernambucano: estratégias de apassivamento da hegemonia empresarial. **Educação em Revista**, v. 40, n. 40, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42109 Acesso em 14 de janeiro de 2025.

BORGES, E. J. SANT'ANNA, I. M. A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, vol.3, n.3, set.-dez. 2017.

BRASIL. **Rede de Saberes:** pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília: MEC, Secad, 2009.

BRASIL. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília: MEC, Secad, 2009.

BRASIL. **Gestão Intersetorial no Território**. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília, 2009.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

BRASIL. **Guia para a elaboração da política de educação integral em tempo integral**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos-arquivos/AFCARTILHAEDUCACAOEMTEMPOINTEGRAL210X297.pdf. Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

BRASIL. **MEC selecionará experiências inspiradoras em educação integral**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/janeiro/mec-selecionara-experiencias-inspiradoras-em-educacao-integral. Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

BRASIL. **Lei n. 14.945 de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

BRASIL. **MPV 746 de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Convertida na Lei nº 13.415, de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

BRASIL. **Avaliação na Educação Integral é foco de guia para escolas e redes de ensino.** Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/avaliacao-na-educacao-integral-e-foco-de-guia-para-escolas-e-redes-de-ensino/ Acesso em 17 de junho de 2026.

BRASIL. **Lei 15.388 de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em 19 de junho de 2026.

CARA, D. Como a PEC do corte de gastos impacta o Fundeb ao fixar repasses para o ensino integral. **Carta Capital**. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/como-a-pec-do-corte-de-gastos-impacta-o-fundeb-ao-fixar-repasses-para-o-ensino-integral/ Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

CÁSSIO, F. **Aprovação automática agita a corrida dos estados pelo Ideb**. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/aprovacao-automatica-agita-a-corrida-dos-estados-pelo-ideb/ Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

CASTELO, R. **O social-liberalismo:** auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CIDADE Escola Aprendiz. **Sobre nós.** Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/sobre-nos/ Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

CNMP. Projeto Sede de Aprender contribui para queda de 52% no número de escolas sem abastecimento de água. **Conselho Nacional do Ministério Público.** Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/todas-as-noticias/19320-projeto-sede-de-aprender-contribui-para-queda-de-52-no-numero-de-escolas-sem-abastecimento-de-agua Acesso em 19 de junho de 2026.

CR. Material de apoio à formulação e implementação de políticas e programas municipais de Educação Integral. **Centro de Referências em Educação Integral**. 2024.

CR. Vem aí: Educação Integral em Debate 2025. **Centro de Referências em Educação Integral**. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DPeRauRE5J-/?img_index=2&igsh=cTY1dnR0NWJkcWZv Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

CR. Educação Integral como política de reparação. **Centro de Referências em Educação Integral**. 2025a Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DRZaF0Skt_H/?igsh=MTI0eGU5aGczdXpmYQ== Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

CR. Seminário Nacional de Educação Integral debate rumos da política de Educação Integral no Brasil. 2025b. **Centro de Referências em Educação Integral**. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/seminario-nacional-de-educacao-integral-debate-rumos-da-politica-de-educacao-integral-no-brasil/ Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

CR. Edital Experiências Inovadoras de Educação Integral divulga resultado preliminar da seleção. **Centro de Referências em Educação Integral**. 2025c. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DMQstrEyh6a/?igsh=eXM4ZmFlNTE2cXZl Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

CR. Edital Experiências Inspiradoras divulga 739 projetos selecionados. **Centro de Referências em Educação Integral**. 2025d. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DMqHhSdtGvI/?igsh=MTQ4cWxoOXFiZzJhZg== Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

CR. 2025e. Especialistas discutem a importância e os desafios do novo Plano Nacional de Educação (PNE) em live. **Centro de Referências em Educação Integral**. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DM0zUkNPGiG/?igsh=YXN1bjRkZnRiazl Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

FAPEU. UFFS integra rede para ampliação da escola em tempo integral no país. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DFNmwi2Ni1i/?igsh=Mnk5N2E2bzJ5bm5t Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

FARIA, L. C. M.; SILVA, R. J. V. Os CIEPs como laboratório e vitrine. **Memória e Informação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 1-16, jan./jun. 2024.

GALZERANO, L. S. **Nas tramas da política educacional:** coerção e consenso na elaboração da BNCC. Marília: Lutas Anticapital, 2025.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista:** O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

PAIVA, J. Em Brasília (DF), Cátedra Unesco discute políticas de Educação Integral e o papel educador das cidades. **Educação e Território**. 2023. Disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/em-brasilia-df-catedra-unesco-discute-politicas-de-educacao-integral-e-o-papel-educador-das-cidades/ Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

ITAÚ/MEC. **Avaliação Econômica**. Programa Mais Educação. Fundação Itaú. Ministério da Educação. s.d. Disponível em: https://s3.sa-east-1.amazonaws.com/prd.editor.fundacaoitau.org.br/public/otherfile/338/file/22bd3ec9571b857cc7d4a8dc246d6ca5.pdf Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

ITAÚ. **Tendências para a educação integral**. - São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

LEHER, R. **Universidade e Heteronomia Cultural no capitalismo dependente:** um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequências, 2018.

LEHER, R. CIEP. **Memória e Informação**, v. 8, n. 1, p. 17-35, 10 abr. 2025. Disponível em: https://www.medieval.rb.gov.br/index.php/fcrb/article/view/260. Acesso em 19 de junho de 2026.

MARTINS, A. S. **A Direita para o Social.** A Educação da Sociabilidade no Brasil Contemporâneo. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2009.

MAURÍCIO, L. V. O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v.19, n. 42, jul./dez. 2015. p. 69-90.

MEC. UFFS. **Rede Twin**. Documento de Referência para Gestores e Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral. s.d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos-arquivos/guiagestores.pdf. Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

MEC. **Seminário do MEC debate benefícios do tempo integral**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/seminario-do-mec-debate-beneficios-do-tempo-integral Acesso em 18 de junho de 2026.

MEC. **Formação em educação integral mobiliza municípios**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/fevereiro/formacao-em-educacao-integral-mobiliza-municipios Acesso em 18 de junho de 2026.

MORGAN, K. V. A Fundação Itaú Social e a produção de conhecimento em educação. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ**. - v. 38, n. 01 e 121730, 2022.

MOVIMENTO. **Quem somos**. Movimento pela Base. s.d. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#rede Acesso em 23 de fevereiro de 2026.

MOVIMENTO. **Caminhos para a educação integral**. Princípios e orientações para a implementação da educação integral. 2019. Movimento pela Base. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BNCC-trajetorias_diagramado_17.09_interativo_final.pdf. Acesso em 23 de fevereiro de 2026.

OBEDIN. **Observatório Nacional da Educação Integral**. Disponível em: https://obedin.com.br/equipe/ Acesso em: 23 fev. 2026.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos das formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez., 2020.

SERAFINI, M. **Escola gentrificada**. Publicada em: 16 out. 2025. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/politica/escola-gentrificada/ Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

SILVA, F. C. Programa mais educação: educação integral como estratégia para a qualidade de ensino? In: LIBÂNEO, J.; FREITAS, R. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SINGER, A. **Os sentidos do Lulismo:** reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SONHO/LESP-USP. **Avaliação de Impacto do Programa Ensino Integral (PEI) nos Anos Finais do Ensino Fundamental** – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Instituto Sonho Grande. Disponível em: https://sonhogrande.org/website/wp-content/uploads/2025/02/lepes-pei-fund-2-maio-2024.pdf. Acesso em 23 de fevereiro de 2026.

SOUZA, M. M. de; SOARES, G. H. M. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus,** vol. 8, n° 3, p. 113 - 142, set/dez, 2018.

TEIXEIRA, A. Discurso de Anísio Teixeira em Inauguração do CECR, 1950. **Separata da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1959. Acervo CRPE-BA_m032p01. Arquivo Histórico do Inep. Disponível em: http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/crpe-ba-maco32p1-

discursoanisioteixeirainaguracaocecr-1950-separatarbep-1959. Acesso em 20 de junho de 2026.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, T. T. (org.) **Trabalho, Educação e Prática Social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

UFC. **Sobre a Escola em Tempo Integral**. Disponível em: https://eideia.ufc.br/pt/sobre-a-escola-em-tempo-integral/ Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

UFFS. **UFFS marca presença no Seminário Nacional da Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral**. @uffseducacaointegral 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DN36dLWkqTy/?img_index=4&igsh=NnQyNTNrZzQzOXYz. Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

UNESCO. **A Cidade que Educa e Transforma**. s.d. Disponível em: https://unesco.uab.pt/ Acesso em 27 de fevereiro de 2026.

VIEIRA, P. S.; BRISOLA, E.; SILVA, A. F. Programa Aprender Mais: uma política pública de proteção social no contexto da realidade da rede municipal de ensino de Fortaleza. **Anais XII Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento – XII CICTED23**. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/xiicicted23/711147-programa-aprender-mais--uma-politica-publica-de-protecao-social-no-contexto-da-realidade-da-rede-municipal-de-ens/. Acesso em 19 de junho de 2026.

WOOD, E. M. O que é a agenda pós-moderna? In: WOOD, E.; FOSTER, J. **Em Defesa da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.