

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 42, (Jan/Dez) de 2026
ISSN: 2178-7476



**EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA AMÉRICA DO SUL: UMA ANÁLISE CRÍTICA
COMPARADA ENTRE BRASIL, CHILE E URUGUAI**

**FULL-TIME EDUCATION IN SOUTH AMERICA: A COMPARATIVE CRITICAL ANALYSIS OF
BRAZIL, CHILE, AND URUGUAY**

**EDUCACIÓN DE TIEMPO COMPLETO EN AMÉRICA DEL SUR: UN ANÁLISIS CRÍTICO
COMPARADO ENTRE BRASIL, CHILE Y URUGUAY**

Edvaldo do Nascimento Carvalho
Doutorando, Universidade Federal do Amapá,
Programa de Pós-graduação em Educação. Macapá, AP - Brasil.
E-mail: profedvaldo.ap@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5821-1316>

RESUMO: O artigo apresenta análise crítica comparada das políticas de educação de tempo integral no Brasil, no Chile e no Uruguai, fundamentada no materialismo histórico-dialético e na teoria gramsciana (Estado ampliado, hegemonia, escola unitária). A pesquisa articula levantamento documental de marcos normativos oficiais e revisão da produção crítica marxista e gramsciana em educação. Demonstra-se que, sob heterogeneidade institucional, opera homologia estrutural: a ampliação da jornada escolar funciona, nos três casos, como dispositivo de modernização capitalista pedagógica sem ruptura com a dualidade de classe. Identificam-se quatro traços comuns: fetichização do tempo, intensificação do trabalho docente, subordinação do pedagógico ao assistencial ou mercantil, e ausência de hegemonia própria da pedagogia do tempo integral. O Brasil ocupa posição intermediária entre a focalização uruguaia e a mercantilização chilena, distante da universalização omnilateral. Conclui-se que superar esses limites exige transformações materiais, simbólicas e políticas, na passagem da modernização capitalista pedagógica para a escola unitária gramsciana.

Palavras-chave: educação de tempo integral, América do Sul, escola unitária, hegemonia, comparação internacional.

ABSTRACT: This article presents a comparative critical analysis of full-time education policies in Brazil, Chile, and Uruguay, grounded in historical-dialectical materialism and Gramscian theory (expanded State, hegemony, unitary school). The research combines documentary analysis of official regulatory frameworks with a review of critical Marxist and Gramscian scholarship in education. It demonstrates that, despite institutional heterogeneity, a structural homology operates: in all three cases, extending the school day functions as a device of pedagogical capitalist modernization without rupturing class-based dualism. Four common traits are identified: fetishization of time, intensification of teachers' work, subordination of pedagogy to welfare or market functions, and the absence of a hegemony proper to full-time pedagogy. Brazil occupies an intermediate position between Uruguayan targeting and Chilean commodification, far from omnilateral universalization. Overcoming these structural limits requires material, symbolic, and political transformations, shifting from pedagogical capitalist modernization toward the Gramscian unitary school.

Keywords: full-time education, South America, unitary school, hegemony, international comparison.

RESUMEN: El artículo presenta un análisis crítico comparado de las políticas de educación de tiempo completo en Brasil, Chile y Uruguay, fundamentado en el materialismo histórico-dialéctico y en la teoría gramsciana (Estado ampliado, hegemonía, escuela unitaria). La investigación articula el levantamiento documental de marcos normativos oficiales con la revisión de la producción crítica marxista y gramsciana en educación. Se demuestra que, bajo heterogeneidad institucional, opera una homología estructural: la ampliación de la jornada escolar funciona, en los tres casos, como dispositivo de modernización capitalista pedagógica sin ruptura con la dualidad de clase. Se identifican cuatro rasgos comunes: fetichización del tiempo, intensificación del trabajo docente, subordinación de lo pedagógico a lo asistencial o mercantil, y ausencia de hegemonía propia de la pedagogía de tiempo completo. Brasil ocupa una posición intermedia entre la focalización uruguaya y la mercantilización chilena, distante de la universalización omnilateral. Superar estos límites exige transformaciones materiales, simbólicas y políticas, en el paso hacia la escuela unitaria gramsciana.

Palabras clave: educación de tiempo completo, América del Sur, escuela unitaria, hegemonía, comparación internacional.

Introdução

A educação de tempo integral, longe de constituir mera classificação técnica de modelo educacional, configura-se como terreno de disputa no qual se enfrentam projetos antagônicos de formação humana e de sociedade. Quando se indaga pelo tempo integral, interrogam-se simultaneamente a função social da escola, o papel do Estado, as condições materiais do trabalho docente e o destino político das novas gerações da classe trabalhadora. O presente artigo parte do pressuposto de que o sentido da ampliação da jornada escolar não está dado de antemão: ele é permanentemente construído em meio a correlações de forças que opõem, de um lado, a concepção da formação humana verdadeiramente integral (omnilateral) e, de outro, a lógica compensatório-assistencialista e a mercantilização gerencialista que dominaram as reformas educacionais latino-americanas nas últimas três décadas.

Delimita-se aqui a análise aos casos do Brasil, do Chile e do Uruguai, três experiências nacionais sul-americanas que compartilham o horizonte cronológico das reformas educacionais pós-ditadura e pós-redemocratização, mas que apresentam desenhos institucionais significativamente distintos. Nos três casos, a ampliação da jornada escolar foi institucionalizada por instrumentos normativos e administrativos distintos, em sistemas educacionais com formas próprias de organização e financiamento. Essa diversidade constitui uma condição relevante para examinar aproximações e diferenças entre as políticas, sem pressupor identidade entre suas trajetórias históricas. A hipótese que sustenta esta análise é a de que, nos três casos comparados, a ampliação da jornada escolar opera como dispositivo de modernização capitalista pedagógica sem ruptura estrutural com a dualidade própria das sociedades de classe quanto à questão educacional. A pesquisa adota dupla frente metodológica (documental e bibliográfica), cujos critérios de seleção dos países, recorte temporal, fontes consultadas e procedimentos de análise são detalhados no percurso metodológico apresentado ao final do referencial teórico-metodológico.

Referencial teórico-metodológico

A análise aqui empreendida fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, sistematizado para o campo educacional brasileiro por Saviani (2021). Nessa perspectiva, a educação é prática social mediada pelo trabalho e, na forma social dominante no capitalismo, pela mercadoria e pela extração de mais-valia. A função da escola não é formar “capital humano” ou adaptar os trabalhadores às exigências do mercado, mas transmitir a herança cultural objetivada historicamente (a ciência, a técnica, a arte, a filosofia) com vistas à transformação da própria prática social. Recusando tanto o empirismo positivista quanto o relativismo pós-moderno, Saviani (2021) articula as categorias marxianas de totalidade, contradição, mediação e práxis como fundamento metodológico da pesquisa educacional.

A categoria normativa central dessa tradição é a formação omnilateral, que designa o desenvolvimento integral das potencialidades humanas (intelectuais, físicas, estéticas, éticas, políticas, sociais) como horizonte da emancipação. Marx (2011; 2013) demonstra que a divisão social e técnica do trabalho capitalista produz a unilateralidade do trabalhador, sua redução a apêndice da máquina e a fragmento de funções, e que, por meio de medidas como a redução radical da jornada de trabalho, se teria um tempo livre necessário ao desenvolvimento omnilateral, proporcionado, dentre outras formas, por uma educação mental e física ampla e não restritiva, que prezasse pelas diversas potencialidades do ser humano. A escola pública, nesse quadro, é mediação estratégica: não substitui a transformação das relações de produção, mas pode preparar as condições subjetivas e objetivas para ela, na medida em que universalize o acesso ao saber sistematizado e não tenha o Estado como educador, mas como provedor estrutural (Marx, 2011; Gramsci, 2022; 2024).

A escola, numa perspectiva não restritiva, não deve se constituir como “fábrica de capital humano”, mas mediação da reprodução social. Num ambiente de confronto de interesses entre as classes e contradições, a escola é campo de conflitos e pode servir à reprodução da força de trabalho ou, contraditoriamente, à formação de sujeitos críticos capaz de dirigir a sociedade. A crítica marxista à apropriação instrumental da educação pela teoria do capital humano, desenvolvida por Frigotto (2010a; 2010b), demonstra que a suposta “produtividade da escola” é, na verdade, determinada pela estrutura econômico-social.

É daí que surgem propostas de modalidades de educação básica como a da integração curricular como contraposição à dualidade estrutural entre formação propedêutica (para as elites) e formação profissional (para os trabalhadores), expressão concreta da formação omnilateral ou politécnica, concretizada por meio do Ensino Médio Integrado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). E é também precisamente essa dualidade que a educação de tempo integral, em sua forma emancipatória, deveria superar por meio de uma base sólida de conhecimentos científicos, culturais, políticos, artísticos e sociológicos integrados aos princípios de formação geral e desinteressada para o trabalho. No entanto, numa perspectiva mercadológica, ou seja, em sua forma meramente técnica, restritiva,

compensatória e mercantilizada, a educação de tempo integral termina por reproduzir a estrutura do capital.

Nos *Cadernos do cárcere*, encontra-se o instrumental conceitual para decifrar a educação como terreno de disputa hegemônica: “Na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, poderia se dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia couraçada de coerção)” (Gramsci, 2024, p. 841). O conceito de Estado ampliado, definido como sociedade política (aparelho coercitivo) mais sociedade civil, ou o “conjunto de organismos vulgarmente chamados privados, e que correspondem a função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (p. 174), permite compreender a escola não como instância neutra, mas como “trincheira” da sociedade civil, espaço onde se exerce a direção intelectual e moral de uma classe sobre o conjunto da sociedade. A hegemonia (Gramsci, 2024, p. 80, 1623, 1663-1700), definida como dominação consentida, opera pela combinação de coerção e consenso: a burguesia exerce seu domínio não apenas pela força, mas pela capacidade de obter o consenso ativo dos subalternos, mediante a difusão de sua concepção de mundo nas escolas, nas igrejas, nos meios de comunicação e nos partidos.

Neste contexto, a categoria de escola unitária é, no pensamento gramsciano, a proposta pedagógica que sintetiza a formação integral/omnilateral: escola única, comum, necessariamente de tempo integral, que articula formação humanística e formação técnico-científica, destinada a todas as crianças independentemente de sua origem de classe (Gramsci, 2022, p. 37-38, 43; 2024, p. 1644-1647). Trata-se da antítese da escola dual, uma para dominantes (formação integral, propedêutica, de tempo integral) e outra para subalternos (formação profissionalizante, compensatória, de tempo parcial, célere, fragmentada). Como sintetiza a recepção brasileira desta concepção: “Gramsci pensou que a base para manter uma visão de mundo crítica e consciente seria através de escolas unitárias, coerentes, escola única e comum” (Silva; Evangelista, 2015, p. 57). Para esta perspectiva, importa a figura do intelectual orgânico, aquele que elabora e difunde a concepção de mundo de uma classe em contraposição ao intelectual tradicional que se crê autônomo, redefine o papel do educador: o professor é, ou deveria ser, intelectual orgânico da classe trabalhadora, com função política explícita na formação do novo tipo humano que o socialismo pressupõe (Gramsci, 2022, p. 16-54).

Quando se tem como horizonte a perspectiva unitária, entende-se que a mera ampliação de tempo escolar não constitui o conceito de integralidade que traçamos até aqui. Pelo contrário, ampliar o tempo sem um plano estrutural de transformação educacional pode trazer consequências negativas para a educação e seus sujeitos. O referencial crítico do trabalho docente, desenvolvido no Brasil por Oliveira (2004; 2018) e Hypolito (2010), demonstra que as reformas educacionais, entre elas a ampliação da jornada escolar, operam por intensificação do trabalho docente: mais tarefas, mais turmas, mais responsabilidades, sem a correspondente reestruturação da carreira. A centralidade atribuída aos docentes nos processos de reformas educacionais em curso traz novas exigências profissionais com efeitos sobre sua saúde (Oliveira, 2004), e opera como emergência de

uma nova divisão técnica do trabalho na escola, com fragmentação do trabalho docente (Oliveira, 2018). No plano curricular, a padronização gerencialista submete a escola a lógicas de regulação que redefinem identidades e práticas docentes (Hypolito, 2010).

Por sua vez, a fetichização das avaliações de larga escala, por meio de provas como Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (Brasil), *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* - SIMCE (Chile) e avaliação nacional do *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* - INEEd (Uruguai), é lida neste contexto como operador de conversão da complexidade educativa em números quantificáveis e comparáveis. Ao mobilizar essa teoria marxiana do fetichismo para o campo educacional, Bueno (2018) demonstra que o “tempo integral” pode se converter em fetiche: a relação social substantiva (a ampliação do tempo escolar público como direito omnilateral) é convertida em uma coisa quantificável (igual ou superior a sete horas diárias, ou 420 minutos), tornando comparáveis e permutáveis jornadas radicalmente heterogêneas em qualidade, infraestrutura e corpo docente. Nesse sentido, o indicador substitui o direito, como constata Casassus (2014), ao qualificar o SIMCE chileno como “uma forma de descontextualização educativa que beneficia a certos grupos privilegiados”, oferecendo a expressão empírica do mesmo fetichismo: a avaliação abstrai o resultado (pontuação) das condições materiais de produção (classe social, infraestrutura, formação docente) e atribui o mérito ou demérito ao estabelecimento individual. Essa ambiguidade constitutiva perpassará toda a análise comparada que se segue.

Percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se como estudo qualitativo, de natureza documental-bibliográfica e desenho comparado. A seleção intencional de Brasil, Chile e Uruguai obedeceu a três critérios: existência de instrumentos normativos nacionais relativos à ampliação da jornada; inserção das políticas analisadas no ciclo de reformas educacionais associado às transições democráticas e às reconfigurações estatais do fim do século XX; e disponibilidade de documentação pública para exame. O período central de análise vai da década de 1990 a 2026. Atos anteriores, como a Constituição brasileira de 1988 e normas chilenas do fim dos anos 1970 e início dos anos 1980, são considerados como antecedentes necessários à interpretação das políticas posteriores. O levantamento das fontes utilizadas nesta versão foi iniciado no primeiro semestre e encerrado em setembro de 2026. O levantamento documental priorizou fontes primárias oficiais: no Brasil, o portal de legislação da Presidência da República, os sítios do MEC, do CNE e do Inep (Censo Escolar); no Chile, a *Biblioteca do Congreso Nacional (Ley Chile)* e os documentos do MINEDUC; no Uruguai, o IMPO, os sítios da ANEP/CODICEN/CEIP, do INEEd e os documentos do MECAEP. Complementarmente, consultaram-se avaliações de organismos internacionais (OCDE, Banco Mundial, CAF).

O procedimento de análise desenvolveu-se em três etapas. Na primeira, realizou-se a leitura dos documentos normativos selecionados e o fichamento das dimensões comparáveis (marco constitucional-legal, diploma fundacional, instrumentos de financiamento e regulação, documento

curricular), sistematizadas no Quadro 1. Na segunda, procedeu-se à análise país a país, orientada pelas categorias do referencial teórico e, na terceira, efetuou-se a síntese comparativa (Quadro 2), na qual a convergência de padrões sob desenhos institucionais distintos autoriza a inferência da homologia estrutural que estrutura a argumentação. As citações diretas dos autores chilenos e uruguaios são traduções nossas, mantendo-se a nomenclatura original (em espanhol) dos dispositivos legais e dos programas. Reconhece-se, como limite, que o recorte normativo-institucional não alcança as mediações do cotidiano escolar, limite já assumido na síntese comparativa.

Mapeamento normativo comparado

Antes de adentrar a análise país a país, apresenta-se um mapeamento normativo sistematizado dos principais diplomas legais que instituíram, regulamentaram ou redirecionaram a política de ampliação da jornada escolar nos três países estudados. O Quadro 1 articula, em quatro eixos comparáveis, o marco constitucional-legal, o diploma fundacional da política, os instrumentos de regulamentação e financiamento, e o documento curricular orientador. O propósito deste mapeamento é tornar visível, desde já, a heterogeneidade dos desenhos institucionais, a qual, conforme se argumentará, oculta uma homologia estrutural.

Quadro 1 - Síntese dos marcos normativos da educação de tempo integral na América do Sul (Brasil, Chile, Uruguai)

Dimensão	Brasil	Chile	Uruguai
Marco constitucional-legal	CF/88, art. 208 (red. EC 59/2009); LDB 9.394/1996, art. 34, § 2º; PNE, Lei 13.005/2014, Meta 6	<i>Constituição de 1980 (herança da era Pinochet); Ley 18.962/1990 (LOCE); Ley 20.370/2009 (LGE)</i>	<i>Ley General de Educación n. 18.437, de 12/12/2008 (arts. 1, 7, 11, 40, 110-114)</i>
Diploma fundacional da política	Portaria Interministerial n. 17/2007 (Mais Educação); Decreto 7.083/2010; Lei 14.640/2023 (PETI)	<i>Ley n. 19.532, de 17/11/1997 (Jornada Escolar Completa Diurna)</i>	<i>Resolución n. 21 do Acta 90 do CODICEN, de 24/12/1998; Propuesta Pedagógica MECAEP, 1997</i>
Instrumentos de financiamento/regulação	FUNDEB (Lei 11.494/2007; Decreto 6.253/2007; novo FUNDEB, EC 108/2020, Lei 14.113/2020; Decreto 11.821/2023); PDDE; Resolução CNE/CEB nº 7/2025, com art. 28 alterado pela Resolução CNE/CEB nº 2/2026; Renapeti - Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral (Portaria MEC nº 2.036/2023)	<i>DL 3.474/1980 (subvención por demanda); Ley 20.248/2008 (SEP); Ley 20.845/2015 (Inclusão); Ley nº 21.040/2017 (Sistema de Educación Pública; transferencia gradual da administración municipal).</i>	<i>Lei de Presupuesto y Rendición de Cuentas (quinquenal); PAEPU/MECAEP (cooperación Banco Mundial); Circular CEIP nº 30/2011 (ETEx)</i>
Documento curricular orientador	BNCC (2017); Referenciais para Educação Integral (SECAD/MEC, 2009-2012); Marcos da Educação Integral (MEC)	<i>Marco Curricular (1996, ajuste 2009); Bases Curriculares (2012/2018)</i>	<i>Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008); Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022)</i>

Fonte: elaboração própria a partir de legislação oficial dos três países (2026).

O mapeamento revela, em primeiro lugar, heterogeneidade cronológica significativa. O Chile pioneiramente institucionaliza a *Jornada Escolar Completa* (JEC) em 1997, no contexto da transição pactuada pós-ditadura. O Uruguai formaliza suas *Escuelas de Tiempo Completo* (ETC) em 1998, no marco da Reforma Educativa gerida pelo *Consejo Directivo Central* (CODICEN) e financiada pelo Banco Mundial (BM) via *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Pública* (MECAEP), e o Brasil, embora traga a previsão do tempo integral na LDB de 1996, somente o implementa em escala a partir de 2007, com o Programa Mais Educação, reinstitucionalizando-o em 2023 pela Lei n. 14.640 no Programa Escola em Tempo Integral (PETI). A precedência chilena e uruguaia reflete, em parte, o ciclo de reformas neoliberais-consensuais dos anos 1990; a posterioridade brasileira marca o ciclo dos governos progressistas latino-americanos do início do século XXI.

Em segundo lugar, o mapeamento evidencia a diversidade dos desenhos de financiamento. O Chile opera sob o regime de *subvención por demanda* (*voucher*), com aporte adicional para a JEC e *subvención preferencial* (SEP) para alunos prioritários, desenho tipicamente mercantilizado. O Uruguai financia as ETC pelo orçamento da *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP), ente autônomo, complementado por empréstimos do Banco Mundial (US\$ 40 milhões em 2022), desenho centralizado com dependência financeira externa. O Brasil financia o tempo integral pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (com pesos diferenciados para matrículas integrais), pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo PETI (Lei 14.640/2023, R\$ 4,08 bilhões em 2023-2024), desenho federativo com complementação da União, porém estruturalmente insuficiente, como se verá na seção 4.

Em terceiro lugar, e mais decisivo para a argumentação crítica, o mapeamento revela que nenhum dos três países logrou converter a ampliação da jornada em política universal de escola unitária. As metas, quando existem, são proporcionais e não universais: a Meta 6 do PNE 2014-2024 brasileiro fixou 50% das escolas e 25% dos alunos até 2024, meta descumprida (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024); o Uruguai projeta 100.000 crianças em tempo pedagógico estendido para 2029, menos de um terço da matrícula de *Primaria*; o Chile atingiu cerca de 70% dos estabelecimentos subvencionados em 2017, porém sob a matriz mercantil do *voucher*. A universalização materialmente integral permanece, em todos os casos, como horizonte declarativo.

Brasil: do projeto anisiano ao Programa Escola em Tempo Integral

A trajetória brasileira da educação em tempo integral reúne três momentos historicamente articulados: a matriz anisiana, a inflexão focal-compensatória e a atual massificação seletiva. Embora distintos, todos expressam a tensão entre o horizonte da escola unitária gramsciana e a persistência da escola dual, sem romper com o princípio estrutural da desigualdade educacional brasileira. A matriz anisiana, formulada por Anísio Teixeira (1994; 1996) e materializada no Centro Educacional

Carneiro Ribeiro, Escola-Parque, inaugurado em Salvador em 1950, propunha uma escola pública de tempo integral que articulasse instrução formal, atividades artísticas, físicas, laboratoriais e sociais, orientada à formação democrática. Reatualizados pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs, conhecidos popularmente como Brizolões) de Darcy Ribeiro, nos anos 1980, no Rio de Janeiro, tais princípios incorporaram infraestrutura e ampliação do corpo docente, mas não se generalizaram e foram descontinuados pelas alternâncias político-governamentais, evidenciando a fragilidade histórica de experiências que confrontam, ainda que parcialmente, a dualidade da ordem educacional.

O segundo momento é a virada focal-compensatória, marcada pela Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Mais Educação, e pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que o regulamentou. O Mais Educação submete a educação integral à lógica do contraturno: atividades socioeducativas ofertadas no período complementar ao turno regular, em geral terceirizadas para Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), organizações sociais (OS) e instituições conveniadas. O art. 1º deste Decreto estabelece que o programa “tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas” (Brasil, 2010). A formulação é sintomática: o “tempo de permanência” substitui o tempo de formação, a “melhoria da aprendizagem” converte-se em métrica avaliativa e a escola assume a função de protagonista da rede de proteção social sem que se reestruture a carreira docente ou se financie a infraestrutura necessária. As atividades fragmentavam o currículo e introduziam a lógica mercantil no interior do aparelho escolar público: o Estado financiava, o privado executava. O Novo Mais Educação, instituído pela Portaria MEC nº 1.144/2016, passou a priorizar atividades de Língua Portuguesa e Matemática. Essa mudança estreitou a proposta pedagógica anteriormente associada à ampliação da jornada, aproximando-a de uma lógica de reforço da aprendizagem.

O terceiro momento é a fase da massificação seletiva, inaugurada pela Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o PETI, e consolidada pela Resolução CNE/CEB n. 7, de 1º de agosto de 2025, a qual estabelece as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. O PETI considera matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais. A Portaria MEC nº 2.036/2023 definiu diretrizes para a ampliação da jornada escolar e instituiu a Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral (Renapeti), voltada ao apoio técnico à implementação da política. A Resolução CNE/CEB nº 7/2025 estrutura a política em seis dimensões centrais: acesso e permanência com equidade; gestão democrática; formação e valorização dos profissionais da educação; organização curricular; infraestrutura e materiais; e financiamento. Seu art. 28, com a redação dada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de junho de 2026, estabelece que os sistemas de ensino revisem e atualizem os atos

normativos relativos à Educação Integral em Tempo Integral e que os entes federativos elaborem ou revisem o ato específico que institui sua política, com apreciação do respectivo conselho de educação. O prazo para essas providências é 31 de outubro de 2026 (Brasil, 2025a; 2026a).

Ressalte-se que, em 14 de julho de 2026, o CNE aprovou a Resolução CNE/CEB nº 4, que institui os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Integral em Tempo Integral, destinados a subsidiar o planejamento, a implementação e o monitoramento da política, bem como a elaboração dos Planos de Expansão da Educação Integral em Tempo Integral (Brasil, 2026b). A sequência normativa confirma o movimento de normatização crescente do campo; registra-se, contudo, que os novos parâmetros permanecem no plano das referências indicativas, sem alterar o núcleo do desenho federativo de financiamento nem corrigir a desigualdade de base que caracteriza a implementação do PETI.

O arcabouço normativo brasileiro tem fundamento constitucional no art. 208 da Constituição Federal de 1988, com a redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a educação básica dos quatro aos dezessete anos e ampliou a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas. A LDB (Lei n. 9.394/1996), no art. 34, § 2º, estabelece que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). O advérbio “progressivamente” e a cláusula “a critério dos sistemas de ensino” são sintomáticos: remetem a horizonte sem prazo definido e à discricionariedade federativa, abrindo espaço para a desigualdade regional que se confirmará na implementação. A Meta 6 do PNE (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014) objetivava oferecer “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica” até 2024 (Brasil, 2014). A formulação proporcional, e não universal, é expressão típica do compromisso de hegemonia burguesa: aceita-se a universalização nominal do tempo, preservando-se a desigualdade substantiva.

A Lei n. 14.640/2023 institui o PETI “no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral” (Brasil, 2023). O dispositivo é significativo: o PETI não cria matrículas diretamente, mas as “fomenta”, verbo que desloca a responsabilidade material para estados e municípios, em lógica federativa que reproduz a desigualdade de base tributária. A *1ª Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral*, publicada pelo Ministério da Educação (Brasil, 2024), reconhece explicitamente a “desigualdade de oferta de matrículas em tempo integral de cada rede (estadual e municipal) e da desigualdade de condições financeiras”.

O financiamento via FUNDEB permanece restritivo. O Decreto n. 11.821/2023 regulamentou pesos diferenciados para as matrículas integrais, mas a complementação da União pelo Valor Aluno Ano Total (VAAT) - 7,5% dos recursos dos fundos em 2024 e 9% em 2025, atingindo o mínimo de 10,5% apenas em 2026 (CF, art. 212-A, § 2º, acrescido pela EC n. 108/2020; Lei n. 14.113/2020) - e a

reserva de, no mínimo, 4% dos recursos do Fundeb para a criação de matrículas em tempo integral a partir de 2026 (CF, art. 212-A, com acréscimo da EC n. 135/2024) ainda não acompanham a ampliação das matrículas. Ademais, a proibição expressa de usar recursos do PETI para “pagamento de pessoal ativo, inativo e pensionista” (Brasil, 2023) induz a contratação de serviços externos, configurando, na leitura gramsciana, a hegemonia do bloco privado sobre o aparelho escolar público (Gramsci, 2024).

Os dados do Censo Escolar mostram que a ampliação da oferta ainda não alcançava toda a rede pública. Em 2024, as matrículas em tempo integral correspondiam a 22,9% das matrículas da educação básica pública; no ensino médio público, a proporção era de 24,2% (Brasil, 2025b). O gasto médio por aluno no Brasil (US\$ 3.668/ano) é cerca de um terço da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de US\$ 11.900/ano (OCDE, 2024), desigualdade que pode se traduzir, materialmente, na precariedade da infraestrutura, como escolas sem refeitório, sem quadra coberta, sem biblioteca, sem salas ambientes suficientes para a jornada de sete horas. A universalização da jornada sem a universalização do financiamento pode reproduzir a dualização: regiões com base tributária forte ofertam educação integral materialmente dotada; regiões pobres ofertam educação integral simbólica, com alunos em sala por sete horas, docentes em sistema de rodízio e atividades terceirizadas. A ampliação da oferta de tempo integral exige financiamento capaz de assegurar infraestrutura, alimentação, profissionais e condições adequadas de trabalho. Sem uma estimativa de custos claramente identificada e documentada, porém, não é possível quantificar neste artigo o montante adicional necessário para cumprir as metas de expansão.

A literatura acadêmica brasileira convergiu, ao longo das últimas duas décadas, em diagnóstico crítico: a necessidade da escola de tempo integral tornou-se unanimidade, mas seu sentido ainda não está suficientemente estabelecido, como demonstra Cavaliere (2009). A mesma autora (2014) indaga se a escola pública de tempo integral no Brasil constitui filantropia ou política de Estado, interrogando o caráter estrutural, ou não, da política. A pesquisa de Coelho (2020), por sua vez, questiona se o Novo Mais Educação constitui “política de tempo ou de educação integral”, dilema que se reproduz no PETI: a quantificação do tempo (igual ou superior a sete horas) pode operar como fetiche que substitui a qualificação substantiva do processo pedagógico. Como sustenta Lima (2017), o debate da educação integral na perspectiva gramsciana exige compreender o hegemônico e o subalterno em experiências de jornada ampliada, compreensão que o desenho institucional brasileiro ainda recusa. A oscilação entre duas formações (a escola unitária como forma de hegemonia popular, e a escola dual como educação integral compensatória para os filhos da classe trabalhadora, mantendo a elite em escolas privadas de tempo integral de qualidade diferenciada) perpassa toda a implementação brasileira, sem que a legislação de 1996 a 2026 logre romper com o princípio dual: as leis proclamam o direito, mas o financiamento insuficiente e a terceirização estrutural reproduzem a dualização.

Chile: a jornada escolar completa e a modernização sem ruptura

A transição chilena para a democracia, em 1990, pode ser interpretada à luz da categoria gramsciana de revolução passiva: mudanças na direção político-administrativa coexistiram com a preservação de elementos centrais da organização educacional herdada do período autoritário. A *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE, *Ley n. 18.962*), promulgada pela Junta de Governo em 10 de março de 1990, véspera da posse de Patricio Aylwin, é o dispositivo jurídico que amarra a transição. A *Concertación de Partidos por la Democracia* recebe, assim, o Estado já constitucionalmente cercado: a Constituição de 1980, a LOCE de 1990 e o sistema de *voucher*/municipalização (*Decreto Ley n. 3.063/1979, da municipalização; Decreto Ley n. 3.474/1980, do regime de subvenciones*) formam a trincheira jurídico-institucional do neoliberalismo educacional chileno. A transição democrática não revogou a LOCE, mas pactuou sua manutenção sob a *Concertación*, exemplo paradigmático de “revolução passiva” chilena. A *Concertación* opera, nesse quadro, como intelectual orgânico do bloco reformista-reconciliador, exercendo o que se pode qualificar como “transformismo” (Gramsci, 2024, p. 80): absorve demandas populares por democratização educativa sem tocar na propriedade do aparelho escolar (mantido em mãos municipais e privadas) nem no regime de *subvención*.

A JEC foi instituída pela *Ley n. 19.532*, de 17 de novembro de 1997, no governo de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, como um dos quatro eixos da *Reforma Educacional* dos anos 1990 (junto com currículo, formação docente e Programa das 900 Escolas). A lei estabelece mínimo de 38 horas semanais de trabalho escolar para a educação geral básica (3º a 8º ano) e de 42 horas para a educação média humanístico-científica, em 40 semanas anuais (Chile, 1997). A expansão do tempo pedagógico varia por etapa: 232 horas (3º a 6º básico), 145 (7º e 8º) e 174 (1º a 4º médio). Analisando por uma perspectiva materialista histórico-dialética pode-se conjecturar que a JEC opera como ampliação da jornada de trabalho vivo escolar sob o regime de *subvención por demanda*, sem estatização da rede, sem carreira docente única e sem fim do lucro (até a *Ley de Inclusión*, de 2015).

O efeito material da JEC é duplo. Em primeiro lugar, a intensificação do trabalho docente: 38 a 42 horas semanais de trabalho escolar com aluno, mais horas não letivas de preparação, secretariando currículo nacional centralizado. As “*horas de libre disposición*” (seis a 6,5 horas por estabelecimento com JEC, conforme documento de trabalho do *Ministerio de Educación* - MINEDUC) operam como pseudoautonomia: o espaço-tempo não preenchido pelo núcleo obriga o docente a programar oficinas, reforço e atividades extracurriculares, deslocando o custo da qualificação pedagógica para o trabalhador docente. Em segundo lugar, a fetichização do tempo: a JEC assume que mais tempo equivale a mais aprendizagem, pressuposto que a evidência empírica desautorizou.

A *Subvención Escolar Preferencial* (SEP, *Ley n. 20.248/2008*), no primeiro governo Bachelet, criou *subvención adicional* por aluno prioritário aos estabelecimentos subvencionados que atendam população vulnerável, vinculada a *Plan de Mejoramiento Educativo* (PME) e *accountability* SIMCE.

A análise permite inferir que a SEP opera como focalização compensatória, variante pedagógica do modelo *welfare* neoliberal: redistribui marginalmente sem alterar a estrutura de propriedade do sistema. Ao oferecer recursos adicionais para os “alunos prioritários”, o Estado reconhece implicitamente que o *voucher* uniforme é insuficiente para equalizar condições materiais de aprendizagem, mas mantém intacta a lógica de mercado, inclusive com novo efeito de seleção velada, pois a SEP cria incentivo adicional para captar alunos prioritários.

A *Ley General de Educación* (LGE, Ley n. 20.370/2009), também no primeiro governo Bachelet, respondeu parcialmente ao movimento estudantil secundarista de 2006 (os *Pingüinos*), derogando a LOCE em matéria de educação básica e média, mas mantendo-a para a educação superior e preservando intacto o regime de *subvención*, municipalização e mercado. A LGE criou a figura da *Comunidade Educativa* e dos *Consejos Escolares*, dispositivos de participação consultiva sem poder deliberativo. Trata-se de mais um exemplo de transformismo: a demanda estudantil radical de 2006 (fim da LOCE, fim do lucro, fim da municipalização) é absorvida pelo Estado em moldes compatíveis com a acumulação capitalista. A derrogação é cirúrgica e seletiva, sendo que o bloco histórico permanece intacto.

A *Ley de Inclusión Escolar* (Ley n. 20.845, de 29 de maio de 2015), no segundo governo Bachelet, foi resposta direta ao movimento estudantil de 2011 (o *Invierno Chileno*): estabeleceu gratuidade e inclusão nos processos de admissão, vedou seleção, lucro e copagamento em estabelecimentos subvencionados. É a reforma mais radical do ciclo pós-ditadura, mas continua a operar dentro do mesmo regime de *subvención* e de uma arquitetura institucional que, naquele momento, ainda articulava estabelecimentos municipais e particulares subvencionados. A “gratuidade” não é estatização: o Estado paga a *subvención* ao mantenedor (que formalmente não pode mais ter lucro, mas pode cobrar “*costos*”) e proíbe a seleção, mas o sistema segue sendo rede de unidades administrativas descentralizadas competindo por matrículas. A Ley nº 21.040, publicada em 2017, introduziu outra mudança institucional ao criar o *Sistema de Educación Pública* e prever a transferência gradual dos estabelecimentos municipais para os *Servicios Locales de Educación Pública*. Essa reorganização impede tratar a municipalização como característica institucional imutável de todo o período analisado. Ao mesmo tempo, a alteração da administração da rede pública não equivale, por si só, à superação do financiamento por subvenção nem da presença dos estabelecimentos particulares subvencionados; cabe, portanto, distinguir a transformação da gestão pública dos limites mais amplos da estrutura educacional examinada neste artigo (Chile, 2017).

O SIMCE, criado em 1988 (final da ditadura) e ampliado durante os anos 1990, é o dispositivo avaliativo central desse modelo chileno. Casassus (2014) qualifica-o como “uma forma de descontextualização educativa que beneficia a certos grupos privilegiados”. O SIMCE opera como fetiche quantitativo: transforma o processo complexo de aprendizagem em número comparável entre escolas, alimenta *rankings* públicos, orienta a «escolha» dos pais no mercado educacional e justifica

a premiação ou sanção dos estabelecimentos. O efeito material é a uniformização curricular pela prova (*teaching to the test*) e a segregação escolar por desempenho. O SIMCE é a intensificação do trabalho docente voltado para o resultado medido.

Os resultados empíricos da JEC, medidos pelo próprio SIMCE, são marginais. Martinic e Villalta Paucar (2015) demonstram que a ampliação do tempo escolar no Chile tem impacto nas aprendizagens que “flutua entre 2 e 8 pontos em linguagem”, magnitude inferior a um desvio-padrão. Já García-Huidobro (2006), arquiteto intelectual da reforma que se converteu em seu crítico interno, reconhece os “magros resultados da reforma educacional chilena em termos de sua contribuição para a educação pública”. A cobertura da JEC, apesar disso, atingiu aproximadamente 70% dos estabelecimentos subvencionados em 2017, vinte anos após a *Ley n. 19.532*, dado que evidencia a continuidade da política sob diversos governos, mas também sua estabilização em patamar inferior à universalização. A JEC configura, assim, uma política de modernização educacional cujos avanços na ampliação da jornada não eliminaram as contradições estruturais examinadas nesta seção. Identifica-se, nesta análise chilena, o limite estrutural do reformismo *concertacionista*: a “revolução passiva” esgota-se quando tenta ir além do que o bloco histórico tolera. A continuidade “de Pinochet a Boric”, passando por Aylwin, Frei, Lagos, Bachelet (duas vezes), Piñera (duas vezes), atesta que o bloco histórico neoliberal-conservador permanece hegemônico no Chile, mesmo sob governos autodeclarados progressistas (Yedro; Naranjo, 2025).

Uruguai: *Escuelas de Tiempo Completo* e a focalização compensatória

A criação das ETC no Uruguai, em 1995-1997, no marco da *Reforma Educativa* gerida pelo CODICEN (com Germán Rama à frente da ANEP e o projeto MECAEP financiado pelo BM), recolhe dupla herança. De um lado, a tradição batllista-igualitarista que, desde José Pedro Varela (1876) e o reformismo do século XX, postulou a escola pública, laica, obrigatória e gratuita como instrumento de igualação social e construção do Estado-nação. Como sintetiza Marrero Fernández (2021, p. 1), “historicamente, a educação uruguaia sempre foi definida pelos princípios de universalidade e igualdade”. De outro lado, há, porém, o diagnóstico de fragmentação e segregação territorial do sistema educativo, agudizado pela crise econômica de 2002 e pela concentração de pobreza nas periferias urbanas de Montevideo e Canelones.

A institucionalização ocorre em três momentos. Primeiro, 1995-1997: da formulação política da Reforma (Mancebo, 2018), passando pelo MECAEP e chegando à criação da *Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo* (ANEP-CODICEN-MECAEP, 1997). Segundo, em 24 de dezembro de 1998, surge a *Resolución n. 21 do Acta 90 do CODICEN*, ato fundacional normativo, que dá lugar aos principais lineamentos da proposta pedagógica. O terceiro ocorre em 1999, com a criação da *Inspección Nacional de Escuelas de Tiempo Completo y Contexto Sociocultural Crítico*, consolidando

o recorte focalizado. A partir de 1995, o CODICEN impôs-se a necessidade de reconsiderar o modelo escolar de tempo simples, não somente em termos de extensão da carga horária, mas de transformação qualitativa da proposta pedagógica, intenção que, conforme se argumentará, ficou parcialmente subsumida pela lógica compensatória.

A *Ley General de Educación n. 18.437*, de 12 de dezembro de 2008, é o marco legal de maior hierarquia do sistema educativo uruguaio. Seu art. 1º declara de “interesse geral promover o desfrute e o exercício efetivo do direito à educação como um direito humano fundamental” (Uruguai, 2008). A educação é definida como direito humano fundamental, de acesso universal em todos os níveis, obrigatória desde a educação inicial (quatro e cinco anos) até a educação média superior. A lei estrutura o *Sistema Nacional de Educación Pública* com a ANEP como ente autônomo, regido pelo CODICEN (*Consejo Directivo Central*) e *subconsejos*: CEIP (educação inicial e primária), CES (secundária), CTEP-UTU (técnico-profissional), CFE (formação docente) e o INEE. A autonomia técnica e orçamentária da ANEP (arts. 110-114) é particularidade institucional relevante: diferencia o Uruguai do modelo chileno (MINEDUC, que é centralizado) e brasileiro (MEC, com coordenação federativa).

A trajetória normativa das *Escuelas de Tiempo Completo* articula a *Propuesta Pedagógica* de 1997 e a *Resolución nº 21 da Acta nº 90* do CODICEN, de 24 de dezembro de 1998. A diferenciação posterior das *Escuelas de Tiempo Extendido* aparece, entre outros documentos, na Circular nº 30/2011, que prevê sua classificação em níveis A, B e C segundo critério também aplicado às escolas de tempo completo. O *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP, 2008) e o *Marco Curricular Nacional* (ANEP, 2022) compõem o conjunto de documentos curriculares mobilizados nesta análise

A ETC opera como política redistributiva focalizada em territórios de vulnerabilidade: escolas públicas urbanas categorizadas como de contexto sociocultural crítico, *quintiles* 1 e 2¹. Em leitura gramsciana (Gramsci, 2024), é possível ler a ETC como dispositivo de “ampliação da sociedade civil” que, no interior do Estado ampliado, busca contrarrestar a desigualdade estrutural por meio da garantia de bens materiais e simbólicos que a família trabalhadora não pode prover na jornada de trabalho flexibilizada do capitalismo periférico. As potencialidades objetivas são significativas: materialidade escolar ampliada (refeitório, cozinha, *parquitas*, biblioteca, sala de informática, recursos didáticos), que representa, do ponto de vista da teoria marxista do valor (Marx, 2013), transferência de mais-valia social à infância trabalhadora e tempo pedagógico ampliado de 4/5 para 7,5 horas diárias (ETEx) ou oito horas (ETC), com duplicação do tempo de língua, matemática e ciências.

Um componente distintivo da proposta uruguaia é o tempo de reflexão docente: “o conceito de ETC inclui duas horas e meia de tempo remunerado por semana para que os professores se dediquem à reflexão, ao planejamento e à avaliação” (ANEP-PAEPU, 2012). Esse dispositivo reconhece a dimensão intelectual do trabalho docente, condição *sine qua non* da “escola ativa” gramsciana

1 No Uruguai, os *quintiles* 1 e 2 representam os 40% da população ou dos domicílios com os menores níveis de renda per capita ou em situação de maior vulnerabilidade sociocultural. Estatisticamente, divide-se a população em cinco partes iguais (cada uma com 20%): o *Quintil* 1 agrupa os 20% mais pobres (extrema vulnerabilidade), e o *Quintil* 2 engloba os 20% seguintes (vulnerabilidade moderada-baixa) (Bogliaccini, 2006).

(Gramsci, 2024, p. 1621-1647) e, em nossa análise, demonstra diferença significativa da ETC uruguaia em relação às experiências brasileira e chilena, onde o tempo de planejamento coletivo é sistematicamente comprimido pela intensificação. A articulação intersetorial via *Programa de Maestros Comunitarios* (PMC, 2005) e *Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya* (PAEPU), com alfabetização em lares, grupos de famílias e transição educativa, ensaia, em nossa percepção, uma “democracia orgânica”, no sentido gramsciano, articulando escola, família e território. A avaliação ANEP-DIEE (2017) afirma que alunos de ETC têm melhores desempenhos em matemática e escrita que os de escolas comuns.

Sob a ótica materialista histórico-dialética, a ETC apresenta limites que reproduzem, em nível invertido, a própria desigualdade que pretende combater. O primeiro é a focalização como estreitamento do universalismo: ao destinar ETC exclusivamente aos *quintiles 1 e 2*, a política escancara a dualização estrutural do sistema. Crianças de classes médias e altas continuam em escolas comuns de 4/5 horas diárias, agora relativamente pioradas pela extração das crianças mais vulneráveis e, na prática, as crianças pobres recebem escola “para pobres”, ainda que enriquecida estruturalmente. Daí Filgueira e Opertti (2024) diagnosticarem que o sistema uruguaio “está pensado para que somente uma elite chegue à universidade”. A ETC, sem universalização, atenua mas não supera esse desenho seletivo. A universalização do tempo integral fica postergada.

O segundo limite é a cobertura residual. Em 2023, havia 247 ETC e 65 ETEEx no Uruguai (312 escolas no total), atingindo 23,1% da matrícula de *Educación Primaria*. Em 2025, o *Ministerio de Economía y Finanzas* registrou 326 instituições com *modalidad de tiempo completo o extendido* e matrícula de 62.890 alunos. A meta da ANEP de alcançar 100.000 crianças em centros com extensão do tempo pedagógico em 2029 cobriria menos de um terço da matrícula de *Primaria* (aproximadamente 340.000 alunos). A tendência à universalização (*Ley n. 18.437*, art. 7º) opera como horizonte declarativo, não como política efetiva. O plano quinquenal 2026-2030 prevê 219 intervenções, com montante de cerca de 12.927 milhões de pesos uruguaios, com projeção de crescimento de US\$ 700 milhões para o quinquênio e arriscada dependência de empréstimo de US\$ 40 milhões do BM em 2022, escalas que permanecem aquém da universalização (*Movimiento de Participación Popular*, 2026).

O terceiro limite é a heterogeneidade interna. O estudo do INEE (2023) sobre fatores institucionais que explicam mudanças nos desempenhos mostra que a variação entre ETCs supera a variação entre ETC e escolas comuns, o que sugere que a “etiqueta” ETC não garante qualidade; os fatores explicativos são gestão, liderança, clima e formação docente. Em termos gramscianos, a transformação material da escola (infraestrutura) sem transformação da concepção de mundo dos sujeitos escolares reproduz a passividade orgânica que caracteriza o subalterno (Gramsci, 2022). A metanálise da CAF (2018) sobre oito países latino-americanos confirma a ambiguidade: “para Uruguai e Brasil, os resultados encontrados são também pequenos, e em alguns casos, são inclusive negativos”.

A análise gramsciana que aqui empregamos identifica, nas ETC uruguaias, reformismo progressivo no interior da sociedade civil: ampliam direitos materiais da infância trabalhadora sem questionar a estrutura de classes que produz a vulnerabilidade focalizada. As ETEs, por sua vez, surgidas como variante *ligera* (7,5 horas diárias *versus* oito horas, classificadas em níveis A/B/C), representam via intermediária que pode ser lida dialeticamente como ampliação tática da cobertura (mais escolas convertíveis a baixo custo) ou como diluição estratégica da concepção original (menos transformação material por escola). Ambas são, simultaneamente e contraditoriamente, conquista popular e dispositivo de governamentalidade: ampliam o tempo escolar e controlam o tempo social do alunado pobre. A superação de seus limites exige a passagem da focalização compensatória à universalização omnilateral no contexto do princípio escolar unitário, com tempo integral para todos, transformação material e simbólica de toda a rede escolar, reestruturação da carreira docente e intersectorialidade que articule escola, trabalho, moradia, saúde e cultura.

Síntese comparativa: aproximações e distanciamentos do Brasil

A análise comparada empreendida nas seções anteriores permite identificar uma homologia estrutural sob a heterogeneidade institucional dos três casos sulamericanos. O Quadro 2 sintetiza os achados.

Quadro 2 – Síntese comparativa: Brasil, Chile e Uruguai²

Dimensão	Brasil	Chile	Uruguai
Diploma fundacional	Portaria 17/2007; Decreto 7.083/2010; Lei 14.640/2023 (PETI)	<i>Ley 19.532/1997 (JEC)</i>	<i>Resolución 21/Acta 90/1998 (CODICEN)</i>
Indicadores de alcance da oferta - unidade e ano especificados	22,9% das matrículas da educação básica pública (2024); 24,2% das matrículas do ensino médio público (2024).	<i>≈70% dos estabelecimentos subvencionados (2017)</i>	<i>23,1% da matrícula de Primaria (2023); 326 instituições (2025)</i>
Jornada semanal	≥35h (7h/dia)	38h (Básica) / 42h (Média)	37,5h (ETEx) / 40h (ETC)
Financiamento	FUNDEB + PETI (R\$ 4,08 bi)	<i>Subvención por demanda + SEP + JEC</i>	Orçamento ANEP + BM (US\$ 40 mi)
Concepção dominante	Contraturno compensatório / massificação seletiva	<i>Modernización capitalista (voucher)</i>	Focalização compensatória (<i>quintiles 1-2</i>)
Intensificação docente	Descumprimento da Res. CNE/CEB 2/2009	38-42h + horas não letivas	Dupla jornada; 2,5h de reflexão
Traço crítico	Terceirização estrutural; desigualdade regional-racial	Mercantilização (LOCE/SEP); SIMCE fetichizado	Cobertura residual; dualização

Fonte: elaboração própria (2026), a partir das análises documentais das seções anteriores.

² Os indicadores de alcance da oferta não são diretamente equivalentes. Para o Brasil, apresentam-se percentuais de matrículas em tempo integral na educação básica pública e no ensino médio público, ambos referentes a 2024; para o Chile, um percentual de estabelecimentos subvencionados em 2017; para o Uruguai, um percentual de matrículas da educação primária em 2023 e um número absoluto de instituições em 2025. Por envolverem unidades de análise, etapas e anos distintos, esses dados caracterizam cada experiência em seu contexto e não autorizam comparação quantitativa direta ou ordenação dos países por cobertura.

A análise permite identificar quatro traços que articulam os três casos. Em primeiro lugar, a já explanada fetichização do tempo: a ampliação quantitativa da jornada tende a ser apresentada como equivalente imediato de melhoria da aprendizagem, abstraindo as condições materiais de infraestrutura, currículo, trabalho docente e composição social dos estudantes. Em segundo lugar, observa-se a intensificação do trabalho docente, pois a extensão do tempo escolar não é acompanhada, de modo proporcional, por carreira única, jornada remunerada de planejamento, formação continuada e condições adequadas de trabalho. Em terceiro lugar, verifica-se a subordinação do pedagógico a funções assistenciais ou mercantis: no Brasil, pela terceirização e pelo conveniamento, no Chile, pela persistência da lógica de mercado e no Uruguai, pela focalização compensatória. Por fim, constata-se a ausência de uma hegemonia própria da pedagogia do tempo integral, uma vez que as políticas dependem de coalizões governamentais instáveis e não se constituem como projeto universal de formação humana.

Pode-se conjecturar que o Brasil ocupa posição intermediária nesse espectro. Aproxima-se do Uruguai pela seletividade da oferta e pela reprodução das desigualdades territoriais, raciais e federativas; aproxima-se do Chile pela penetração indireta de mecanismos de privatização, ainda que não opere formalmente sob um regime de *voucher*. Sua particularidade reside em combinar um marco jurídico que proclama o direito à educação integral com condições materiais que transferem sua efetivação desigual aos entes subnacionais. Assim, a distância entre a norma e a realidade não é contingente, mas expressão da desigual distribuição de recursos e poder no federalismo brasileiro.

A passagem da modernização capitalista da jornada escolar à educação integral como formação omnilateral requer, portanto, superar a conversão do tempo em indicador abstrato e situar a política no terreno das condições concretas de sua realização. Isso implica financiamento público progressivo, valorização e estabilidade do trabalho docente, infraestrutura escolar adequada, currículo verdadeiramente integrado e gestão democrática, articulados a uma política intersetorial. Sem essa base material e político-pedagógica, a expansão do tempo escolar tende a reproduzir, sob nova forma, a dualidade que afirma combater.

No entanto, duas objeções principais podem ser formuladas à tese desenvolvida: a primeira sustenta que, embora os efeitos médios da ampliação da jornada sobre indicadores de aprendizagem sejam limitados, seus ganhos podem ser relevantes para estudantes em condições de maior vulnerabilidade. A segunda defende que, diante da escassez de recursos públicos nas formações capitalistas periféricas, a focalização compensatória constituiria estratégia eticamente e materialmente justificável de redistribuição.

Não obstante, as experiências analisadas registram avanços pontuais de acesso, permanência e desempenho. Contudo, tais objeções não anulam o problema estrutural indicado neste estudo. Quando controlados os condicionantes socioeconômicos e institucionais, os efeitos líquidos tendem a ser modestos e heterogêneos, enquanto a focalização, ao restringir a educação integral aos segmentos

considerados vulneráveis, preserva a dualidade entre uma escola ampliada e compensatória para os pobres e circuitos educativos diferenciados para as classes médias e dominantes. A crítica materialista, portanto, não recusa conquistas parciais, mas questiona sua suficiência diante do horizonte da formação omnilateral e da universalização do direito.

Considerações finais

A análise comparada empreendida neste artigo demonstrou que, sob heterogeneidade institucional, os casos do Brasil, do Chile e do Uruguai compartilham homologia estrutural. Em nenhum dos três países a universalização da integralidade educacional, base material da escola unitária gramsciana, logrou se efetivar como política pública. As metas permanecem proporcionais (Brasil), mercantilizadas (Chile) ou focalizadas (Uruguai), e o horizonte da escola integral se reduz a horizonte declarativo. A posição intermediária do Brasil é particularmente vulnerável. Mais próximo da focalização uruguaia e da mercantilização velada chilena do que da universalização omnilateral, articulou historicamente três momentos sem romper com o princípio dual. O sentido da escola de tempo integral ainda não está suficientemente estabelecido, oscilando entre tênues aproximações com a escola unitária e a manutenção da escola dual compensatória.

A superação dos limites estruturais identificados e a conversão da educação de tempo integral em política de formação omnilateral exige conjunto integrado de transformações materiais, simbólicas e políticas que nenhum dos três países logrou efetivar. No plano material, implica a estatização integral da rede escolar: no caso brasileiro, a reversão da terceirização estrutural e do conveniamento com OSCIPs/OS; no caso chileno, a estatização da rede particular subvencionada e a superação do *voucher*; no caso uruguaio, a universalização das ETC para além dos *quintiles 1 e 2* e o não endividamento junto ao BM. Implica, ainda, a reestruturação da carreira docente com jornada de tempo integral remunerada (cumprimento efetivo da Resolução CNE/CEB 2/2009 no Brasil; incorporação, em todos os casos, do componente uruguaio de 2,5 horas semanais de reflexão docente remunerada) e a ampliação orçamentária estrutural, com financiamento público progressivo, necessariamente sem a dependência de empréstimos.

No plano simbólico, implica o fim da fetichização avaliativa: substituição do SAEB e do ENEM (Brasil), do SIMCE (Chile) e das avaliações padronizadas do INEE (Uruguai) por avaliações formativas internas, construídas com docentes e movimentos sociais, sem função de *ranking* ou de premiação/sanção, corroendo a falácia meritocrática neoliberal. Implica, também, a construção de currículo nacional democrático, articulando formação humanística e formação técnico-científica, conforme a tradição da escola unitária gramsciana, que rompa com a dualidade estrutural, conforme proposto no debate do ensino médio integrado. A educação integral, em sua forma emancipatória, não é ampliação quantitativa do tempo escolar, mas reorganização qualitativa do trabalho pedagógico.

No plano político, implica a intersectorialidade como política de Estado (e não como justaposição compensatória de programas), articulando escola, trabalho, moradia, saúde, transporte e cultura, única base material possível para a formação omnilateral do novo tipo humano que o socialismo pressupõe. Implica, sobretudo, a construção de hegemonia própria da pedagogia do tempo integral, condição cuja ausência explicou, nos três casos, a fragilidade e a reversibilidade das políticas. A pedagogia do tempo integral, para converter-se em bloco histórico alternativo, precisa articular-se com os movimentos sociais (estudantis, docentes, populares), com a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e com projeto democrático-popular de sociedade que questione as relações de produção que produzem, reproduzem e aprofundam a desigualdade estrutural que as políticas de tempo integral, em sua forma atual, apenas atenuam.

A educação de tempo integral é, assim, terreno de disputa de projetos de formação humana e de sociedade. A superação da homologia estrutural identificada exige a passagem da modernização capitalista pedagógica para a escola unitária. O debate da educação integral nesta perspectiva exige compreender o hegemônico e o subalterno em experiências de jornada ampliada, compreensão que, se levada a sério, recoloca a educação de tempo integral no horizonte da emancipação da classe trabalhadora, e não da gestão compensatória da pobreza. Esse é o desafio político e teórico que o presente artigo buscou explicitar.

Referências

ANEP - CODICEN - MECAEP. *Escuelas de Tiempo Completo: Propuesta Pedagógica*. Montevideo: ANEP, 1997.

ANEP. *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP-CODICEN-CEIP, 2008. Disponível em: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

ANEP - PAEPU. *Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay*. Montevideo: ANEP, 2012. Disponível em: <https://www.mecaep.edu.uy/innovaportal/file/583/1/libro-escuelas-de-tiempo-completo-en-uruguay.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.

ANEP-DIEE. *Evaluación de impacto de las Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay 2013-2016*. Montevideo: ANEP, 2017. Disponível em: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Evaluación%20de%20Impacto%20ETC-1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.

ANEP. *Marco Curricular Nacional*. Montevideo: ANEP, 2022. Disponível em: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.

BOGLIACCINI, Juan A. *Primary education: changing mainstay of Uruguay*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2006. (Serie Documentos de Trabajo del IPES / Colección Monitor Social, n. 8).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de junho de 2026. Altera a Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025, que instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2026a.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. *Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. *Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília: MEC/Ministério da Justiça, 2007. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/77a2247c-72d4-4992-bf96-bf10cafe89ff/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. Dá nova redação ao art. 208 da Constituição Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 jul. 2026. BRASIL. *Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/D7083.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Marcos político-pedagógicos da educação integral*. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 1.144, de 10 de novembro de 2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/publicacoes/category/47-legislacao-geral?download=1504:portaria-mec-n-1-144-de-10-10-2016-institui-o-programa-mais-novo-educacao-que-visa-melhorar-a-aprendizagem-em-lingua-portuguesa-e-matematica-no-ensino-fundamental&start=7920>. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020*. Altera a Constituição Federal para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a complementação da União. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. *Lei n. 14.113, de 24 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. *Decreto n. 11.821, de 14 de novembro de 2023*. Regulamenta a aplicação do coeficiente de distribuição diferenciado para as matrículas de tempo integral no âmbito do FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11821.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. *Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.036, 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*, Brasília, DF, 24 nov. 2023. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *1ª Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral: Análise Diagnóstica*. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos-arquivos/1avaliacao.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 135, de 20 de dezembro de 2024*. Altera os arts. 37, 163, 165, 212-A e 239 da Constituição Federal e os arts. 12, 13, 14, 21 e 22 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc135.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 7, de 1º de agosto de 2025*. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/agosto-de-2025/rceb007_25.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 14 de julho de 2026*. Institui os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Integral em Tempo Integral. Brasília: MEC/CNE, 2026b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-4-de-14-de-julho-de-2026-719280476>. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Tempo integral: matrículas na Paraíba saltam de 27,4% em 2022 para 33,1% em 2024. Brasília, DF: MEC, 25 abr. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/tempo-integral-matriculas-na-paraiba-saltam-de-27-4-em-2022-para-33-1-em-2024>. Acesso em 01 out. 2026.

BUENO, Juliane. *A teoria do fetichismo em Karl Marx e a educação: perpassando a educação profissional*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018. Disponível em: https://editoriaemdebate.ufsc.br/catalogo/wp-content/uploads/JULIANE_BUENO-TEORIA-DO-FETICHISMO.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

CAF - BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA. *Evidencia sobre el impacto de escuelas de tiempo completo*. Caracas: CAF, 2018. Disponível em: <https://www.caf.com/media/3682807/evidencia-sobre-el-impacto-de-escuelas-de-tiempo-completo.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Balanco do PNE 2024*. Brasília: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/especiais/balanco-do-pne-2024>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CASASSUS, Juan. *La política de reforma basada en estándares aplicada a Chile: otra mala idea*. Buenos Aires: CIPPEC, 2014. Disponível em: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Estandarización-educativa-en-Chile.-Un-peligroso-habito..pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 13-24, abr. 2009. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1001-1019, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CHILE. *Decreto Ley n.º 3.063, de 24 de diciembre de 1979. Establece normas sobre rentas municipales*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 29 dic. 1979. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=7054>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CHILE. *Decreto Ley n. 3.474, de 19 de febrero de 1980*. Fija normas para el financiamiento de establecimientos educacionales que imparten educación general básica y educación media. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional, 1980. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=7136>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CHILE. *Ley n. 18.962, de 10 de marzo de 1990*. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional, 1990. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CHILE. *Ley n. 19.532, de 17 de noviembre de 1997*. Crea el Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional, 1997. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=76753>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CHILE. *Ley n. 20.248, de 13 de febrero de 2008*. Subvención Escolar Preferencial (SEP). Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional, 2008. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>. Acesso em: 20 jun. 2026.

CHILE. *Ley n. 20.370, de 12 de septiembre de 2009*. Ley General de Educación (LGE). Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional, 2009. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CHILE. *Ley n. 20.845, de 29 de mayo de 2015*. Ley de Inclusión Escolar. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional, 2015. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CHILE. *Ley nº 21.040, de 16 de noviembre de 2017*. Crea el Sistema de Educación Pública. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>. Acesso em: 21 jul. 2026.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Programa Novo Mais Educação: uma política de tempo ou de educação integral? *Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/11/programa-novo-mais-educacao-uma-politica-de-tempo-ou-de-educacao-integral>. Acesso em: 10 jul. 2026..

FILGUEIRA, Fernando; OPERTTI, Renato. No se logró en treinta años revertir las tres grandes maldiciones de la educación. *Semanario Voces*, Montevideo, 2024. Disponível em: <https://semanariovoces.com/fernando-filgueira-y-renato-opertti-de-eduy21-no-se-logro-en-treinta-anos-revertir-las-tres-grandes-maldiciones-de-la-educacion>. Acesso em: 12 jul. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. La reforma educacional chilena: los magros resultados de una reforma. *Revista Fronteras*, Universidad Autónoma de Barcelona, 2006. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2006/175774/refeduchi_a2006.pdf. Acesso em: 11 jul. 2026.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, v. 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: obra completa*. Tradução de IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1337-1354, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/>. Acesso em: 20 maio 2026.

INEEd - INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. *Factores institucionales que explican los cambios en los desempeños en las escuelas de tiempo completo en Uruguay*. Montevideo: INEE, 2023. Disponível em: <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/extension-tiempo-pedagogico/Factores-institucionales-cambios-desempenos-tiempo-completo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2026.

LIMA, Juliano de Souza. *Educação (em tempo) integral na senda de Gramsci: o hegemônico e o subalterno em experiências de jornada ampliada*. Fortaleza: Grupo de Estudos e Pesquisas em Gramsci/UFC, 2017. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/EDUCAÇÃO-INTEGRAL-NA-SENDA-DE-GRAMSCI-O-HEGEMÔNICO-E-O-SUBALTERNO-EM-EXPERIÊNCIAS-DE-JORNADA-AMPLIADA-.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.

MANCERO, María Ester. *Políticas educativas en la era progresista en Uruguay*. Buenos Aires: CLACSO/UDELAR, 2018. Disponível em: https://libreria.clacso.org/biblioteca_udelar/publicacion.php?p=4297&p=28. Acesso em: 20 jul. 2026.

MARRERO FERNÁNDEZ, Adriana Elsa. Há vida na máquina? Notas sobre a educação no século XXI e o caso do Uruguai. *Revista Exitus*, Santarém (PA), v. 11, n. 1, art. e020127, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1546>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1546>. Acesso em: 20 jul. 2026.

MARTINIC, Sergio; VILLALTA PAUCAR, Marco Antonio. La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, v. 37, n. 147, p. 28-49, 2015. Disponível em: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2015-147.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.

MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política, livro 1*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOVIMIENTO DE PARTICIPACIÓN POPULAR. *Más tiempo educativo: ANEP anunció 44 nuevas obras*. Montevideo: MPP, 4 jun. 2026. Disponível em: <https://mpp.org.uy/mas-tiempo-educativo-anep-anuncio-44-nuevas-obras/>. Acesso em: 9 ago. 2026.

OCDE. *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1279-1297, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL>. Acesso em: 20 jul. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino .

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, Elcio Arestides de Mattos; EVANGELISTA, Francisco. Antonio Gramsci e a educação (escola unitária). *Laplage em Revista*, São Carlos, v. 1, n. 3, p. 55-66, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756337007/html/>. Acesso em: 20 jun. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

URUGUAI. Consejo Directivo Central. *Resolución n. 21 del Acta n. 90, de 24 de diciembre de 1998*. Montevideo: ANEP/CODICEN, 1998. Disponível em: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/1998/A90R21_98_CODICEN.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

URUGUAI. *Ley n. 18.437, de 12 de diciembre de 2008*. Ley General de Educación. Montevideo: IMPO, 2008. Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>. Acesso em: 20 jul. 2026.

URUGUAI. Consejo de Educación Inicial y Primaria. *Circular n. 30, de 2011*. Montevideo: ANEP/CEIP-DGEIP. Disponível em: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/Circular30_11.pdf. Acesso em: 30 jul. 2026.

YEDRO, Mariano; NARANJO, Noelia. Neoliberalismo y educación en Chile: de Pinochet a Boric. *Nodal*, Buenos Aires, jun. 2025. Disponível em: <https://www.nodal.am/2025/06/neoliberalismo-y-educacion-en-chile-de-pinochet-a-boric-por-mariano-yedro-y-noelia-naranjo>. Acesso em: 20 jul. 2026.

Recebido em 09 de agosto de 2026
Aprovado em 25 de setembro de 2026
Publicado em 13 de outubro de 2026