

ANÁLISE CRÍTICA DO PLANO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

ALISSON CASTRO BATISTA¹; LAURA VITÓRIA GOMES²; LUZIA HELENA BRANDT MARTINS³; JOÃO CARLOS ROEDEL HIRDES⁴; MAURO AUGUSTO BURKERT DEL PINO⁵

¹ Universidade Federal Pelotas – alissoncastrobatistaa@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas – vitoriaogomeslaura50@gmail.com

³ Universidade Federal de Pelotas - luziaamartins@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Pelotas - joaocrh@gmail.com

⁵ Universidade Federal Pelotas – mauro.pino1@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O contexto atual das políticas educacionais brasileiras revela-se como um campo de profundas disputas por hegemonia (Hypólio, 2020). De um lado, um projeto de educação parcial de tempo ampliado, influenciado por uma racionalidade neoliberal que busca significar a educação a partir de uma lógica de mercado, performática e individualizante (Ball, 2005; Dardot e Laval, 2016). De outro, em contraposição, afirma-se um projeto de educação integral, fundamentado na perspectiva da omnilateralidade, que visa a formação humana em todas as suas dimensões como prática de liberdade e para a inserção crítica na sociedade (Saviani, 2007; Moll, 2023; Frigotto, 2024).

É nesse cenário de contradições que se insere o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), instituído pela Lei nº 14.640/2023. A análise de sua estrutura revela que o programa se constitui como a expressão contemporânea da referida racionalidade neoliberal, articulando um discurso de aparência progressista a uma materialidade precarizante. Enquanto suas legislações reivindicam a participação democrática e o desenvolvimento integral dos estudantes, seus mecanismos de financiamento, governança e controle operam sob a lógica gerencialista da Nova Gestão Pública (NGP), que desloca a educação da esfera do direito público para operar sob a lógica da mercadoria (Shiroma e Campos, 2006).

Esta lógica, contudo, não se revela apenas na lei que institui o programa, mas se aprofunda e se detalha nos seus documentos orientadores. Tais artefatos, sob o disfarce da neutralidade técnica, funcionam como potentes dispositivos de poder que buscam enquadrar a prática e disputar os sentidos da política. Dentre eles, destaca-se o "Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026" (BRASIL, 2024), documento que estabelece a metodologia, as ações e os "produtos" para o acompanhamento do programa. Deste modo, o presente trabalho objetiva analisar como este documento funciona como um dispositivo de governança que traduz e reforça a racionalidade gerencialista, enquadrando a política educacional na lógica da performatividade.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, cujo corpus de análise é o documento "Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026" (BRASIL, 2024). A análise é fundamentalmente orientada pelo referencial do materialismo histórico e

dialético, que possibilita a compreensão da política educacional e de seus documentos como fenômenos históricos, permeados por contradições e pelas disputas de poder que os constituem (Marx, 1988).

Como ferramenta de investigação, utiliza-se a análise de conteúdo (Bardin, 1977). A abordagem visa ir além da descrição do conteúdo manifesto do documento, buscando interpretar seus significados latentes, ou seja, a racionalidade e a ideologia que estruturam sua linguagem, suas categorias e seus mecanismos de controle.

A investigação situa-se, ainda, no escopo da abordagem do ciclo de políticas (Ball, Bowe e Gold, 1992; Mainardes, 2006). O "Plano de Monitoramento e Avaliação" é aqui compreendido como um produto central do contexto da produção de textos, que não apenas reflete as tensões do contexto de influências, mas atua ativamente para regular e dar forma às ações que ocorrerão no contexto da prática.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do "Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026" revela uma sofisticada arquitetura de governança que materializa a racionalidade gerencialista no centro da política. Longe de ser um mero guia procedural, o documento opera como um dispositivo que traduz a complexidade do fenômeno educativo para uma linguagem de gestão, controle e mensuração técnica, alinhada aos preceitos da Nova Gestão Pública (Shiroma e Campos, 2006). Essa tradução se manifesta em três eixos centrais: a redução da complexidade ao "modelo lógico", a centralidade dos indicadores quantitativos e a legitimação pela aparente neutralidade técnica.

O Plano estrutura-se a partir de um "modelo lógico", ferramenta que, segundo o próprio documento, demonstra "como recursos e atividades geram produtos, resultados e seus respectivos impactos" (Brasil, 2024, p. 35). Este modelo, detalhado no Quadro 5 (Brasil, 2024, p. 36-39), impõe uma visão linear e positivista ao processo educativo, reduzindo sua natureza dialética e contraditória a um esquema sequencial de causa e efeito. A educação integral é aqui enquadrada em uma lógica de linha de produção, onde "insumos" são processados por "atividades" para gerar "produtos" previsíveis.

Essa abordagem mecanicista é a antítese da educação como prática de liberdade (Freire, 1970), que é por definição imprevisível e enraizada nas demandas e contradições da realidade concreta. Ao adotar o modelo lógico, o PETI não busca compreender a educação em sua totalidade, mas sim torná-la gerenciável, previsível e, acima de tudo, controlável, transformando o complexo trabalho pedagógico em um projeto previsível, com entregas pontuais e mensuráveis.

A racionalidade gerencialista se aprofunda na seleção dos "Indicadores de Monitoramento" (Brasil, 2024, p. 43-45). A análise do Quadro 6 revela um padrão sistemático: a avaliação do programa não incide sobre a qualidade da experiência pedagógica, mas sobre a eficiência dos processos burocráticos. O sucesso dos eixos "Formar" e "Fomentar", por exemplo, é aferido pelo "Número de formações ofertadas" ou pelo "Valor dos recursos empregados", e não pela transformação da prática docente. De modo análogo, o eixo "Acompanhar" mede o "Percentual de escolas que realizaram a avaliação institucional", valorizando a adesão ao procedimento em detrimento da profundidade das práticas que dele surgem. Essa escolha metodológica é uma decisão política que invisibiliza as dimensões

qualitativas da educação integral. Ao privilegiar métricas de conformidade e execução orçamentária, o Plano define o cumprimento de metas numéricas não como um meio, mas como o próprio fim da política, deslocando o foco da formação humana para a comprovação da “eficiência administrativa”.

Essa ênfase na simplificação através da supervalorização do que é facilmente mensurável quantitativamente é a materialização da cultura da performatividade (BALL, 2005), na qual o valor da prática educacional é substituído por sua representação em indicadores. A gestão escolar e o trabalho docente são, assim, pressionados a se orientarem não para as necessidades de uma formação integral, mas para a produção dos números que alimentarão os painéis de monitoramento do MEC. Consolida-se a lógica do “sujeito de desempenho” (Han, 2015), em que o reconhecimento e a validação profissional e pedagógica dependem da performance em métricas quantitativas predefinidas.

Finalmente, o Plano constrói sua legitimidade por meio de um discurso de neutralidade técnica e científica. Ao basear-se em “Guias Práticos” do IPEA (Brasil, 2024, p. 6) e ao propor uma “Avaliação de Diagnóstico” (Brasil, 2024, p. 50-51) para criar uma “linha de base” da desigualdade, o documento tecniciza a política. A luta por justiça social é convertida em um desafio de gestão: o de “reduzir as disparidades” entre indicadores socioeconômicos, raciais e territoriais. A equidade, neste contexto, é cooptada e ressignificada, deixando de ser um princípio de transformação estrutural para se tornar uma ferramenta de focalização de recursos, visando a melhoria de métricas avaliativas.

Essa abordagem reflete a essência da nova racionalidade neoliberal (Dardot e Laval, 2016), que não busca erradicar as causas da desigualdade, mas sim gerenciá-la de forma “eficiente”. O documento analisado, portanto, não apenas monitora o PETI, mas o constitui discursivamente como uma alegada intervenção racional e necessária para resolver problemas que ele mesmo diagnostica em termos técnicos, ocultando as contradições fundamentais da política, como o financiamento insuficiente e a precarização do trabalho docente.

4. CONCLUSÕES

A análise do “Plano de Monitoramento e Avaliação” permite concluir que o documento transcende sua alegada função meramente administrativa para se constituir como um dispositivo político central na disputa por hegemonia no campo educacional brasileiro. Por meio de ferramentas como o “modelo lógico”, da centralidade de indicadores quantitativos e de um discurso de neutralidade técnica, o documento opera a tradução da complexidade da educação integral para a linguagem redutora do gerencialismo, revelando a materialização da racionalidade neoliberal nos textos da política.

Este aparato de governança cumpre, assim, uma dupla função. Primeiramente, atua como um mecanismo de controle que visa enquadrar a prática das redes de ensino, garantindo o alinhamento a um modelo centralizado e performático. Em segundo lugar, e de forma mais fundamental, funciona como um potente dispositivo ideológico que, ao cooptar e ressignificar os significantes do campo crítico, legitima um projeto de educação parcial. Ao fazê-lo, o Plano de Monitoramento e Avaliação torna-se uma das expressões da contradição fundamental do PETI: a articulação entre a aparência de seu discurso progressista e a essência de sua materialidade precarizante.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.35, n.126, p.539-564, 2005.
- BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026**. Brasília, DF: MEC, 2024.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FRIGOTTO, G.; Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 24, p.1-18, e17172, Jun. 2024.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Leopoldo: Oikos, 2. ed. (e-book) 2020.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MOLL, Jaqueline. **Ciclo de Seminários Programa Escola em Tempo Integral | Porto Alegre | 1º dia | Tarde**. YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=juHML0ixddw&t>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- SAVIANI, Demeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. **La ressignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa**. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? p. 221-237. Buenos Aires: Noveduc, 2006.