

Educação em Tempo Integral nos anos finais do ensino fundamental: indicações para uma expansão com qualidade e equidade

REALIZAÇÃO



PARCERIA



1/

Introdução

POR

[Olivia Silveira

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com pós-doutorado e estágio na Universidade de Coimbra. Desenvolve pesquisas na área de Gestão e Avaliação de Políticas Públicas em Educação.

[Clarissa Kowalski

Especialista em Sociologia Política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

[Shyrlei Rosendo dos Santos

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na linha de Políticas e Práticas. Pesquisadora do Grupo Escola, Trabalho e Território (UNIRIO).

A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (ETI) TEM SE CONSOLIDADO NA AGENDA EDUCACIONAL BRASILEIRA COMO UMA ESTRATÉGIA DE AMPLIAÇÃO DE OPORTUNIDADES, FORTALECIMENTO DA PERMANÊNCIA ESCOLAR E REDUÇÃO DE DESIGUALDADES. Sua implementação não se limita à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas pressupõe a reorganização de condições pedagógicas, institucionais e territoriais capazes de sustentar experiências formativas mais amplas e integradas (Rodrigues et al., 2025; Silva et al., 2021).

Esse debate ganhou impulso com o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), instituído pela Lei nº 14.640/2023 para apoiar o avanço da Meta 6 do PNE 2014-2024. O Relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE apontava que, em 2023, a ETI atingia 20,6% dos estudantes e 30,5% das escolas públicas, abaixo das metas de 25% e 50% respectivamente (Brasil, 2023; Inep, 2024). No entanto, os dados do Censo Escolar indicaram avanço em 2025, alcançando 25,8% das matrículas nas redes públicas de ensino (Inep, 2026).

O novo PNE 2026-2036 reposiciona essa agenda ao projetar, até o fim do novo decênio, o atendimento de 65% das escolas públicas e 50% dos estudantes com qualidade e intencionalidade pedagógica (Brasil, 2026). A agenda, portanto, desloca-se de uma preocupação centrada apenas na expansão da oferta para uma questão mais exigente: em que condições o tempo ampliado pode se converter em aprendizagem, proteção social, convivência, participação e desenvolvimento integral?

Os anos finais do ensino fundamental constituem uma etapa educacional marcada por mudanças na organização curricular, presença de professores especialistas, transições importantes na trajetória escolar e desafios persistentes de aprendizagem, engajamento e permanência de adolescentes. Nesse contexto, a ETI pode ampliar tempos, espaços e repertórios formativos, desde que articulada a propostas pedagógicas consistentes, equipes preparadas, infraestrutura adequada, colaboração intersetorial e capacidade de gestão nos territórios.

No entanto, a ampliação da jornada só ganha sentido quando vinculada a uma concepção multidimensional da formação, envolvendo as dimensões cognitivas, físicas, sociais, emocionais e culturais dos sujeitos (Rodrigues et al., 2025; Vilas Boas; Abbiati, 2020). Embora evidências apontem efeitos positivos do tempo integral na aprendizagem e na proteção social, tais resultados dependem diretamente das condições concretas de implementação e da qualidade das propostas pedagógicas (Quintão; Cruz; Costa, 2024; OECD, 2021). Assim, compreender como as redes municipais estruturam essa oferta é essencial para identificar avanços, limites e prioridades de ação.

Esta Nota Técnica analisa a implementação da ETI nos anos finais do ensino fundamental de redes de ensino municipais brasileiras. Com base em uma pesquisa nacional realizada com secretarias municipais de educação, o estudo investigou as percepções dos gestores sobre infraestrutura, currículo, financiamento e desafios locais, apresentando recomendações para fortalecer a ETI como política pública sustentável, focada em equidade e qualidade.

2/

Sobre a pesquisa

COM CARÁTER QUANTITATIVO, DESCRITIVO E EXPLORATÓRIO, a pesquisa utilizou um questionário eletrônico estruturado, aplicado entre 29 de outubro e 16 de dezembro de 2025. O instrumento abordou oito dimensões analíticas: oferta; planejamento e gestão; articulação intersetorial; infraestrutura; profissionais da educação; currículo e jornada; monitoramento e equidade; e desafios e estratégias. Ao todo, a mobilização nacional registrou 2.300 respostas que, após procedimentos de consistência e limpeza na base de dados, resultaram em 1.913 questionários válidos, contemplando municípios de 26 unidades federativas.

A amostra é composta predominantemente por dirigentes municipais de educação (60,5%), além de técnicos e assessores com diferentes tempos de experiência na gestão pública. Juntos, os municípios participantes somavam 584.587 matrículas em ETI nos anos finais do ensino fundamental em 2025, o que corresponde 46,69% do total nacional desta modalidade e etapa. Assim, a pesquisa oferece um retrato abrangente da política sob a ótica local, permitindo

identificar tendências e desafios nacionais. Contudo, em razão dos limites metodológicos do desenho da pesquisa, as análises priorizam o panorama nacional, sem realizar inferências comparativas diretas entre unidades federativas nem estabelecer relações de causa e efeito.

3/ Evidências disponíveis

OS RESULTADOS DA PESQUISA INDICAM QUE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (ETI) NOS ANOS FINAIS TEM AVANÇADO NAS REDES MUNICIPAIS, COM CARÁTER QUANTITATIVO, DESCRITIVO E EXPLORATÓRIO, mas sua implementação ainda ocorre em condições desiguais. A análise dos dados permite observar, de um lado, sinais de expansão e institucionalização da política; de outro, limites relacionados às condições materiais, profissionais, pedagógicas e institucionais necessárias para sustentar uma oferta com qualidade.

Do total de respondentes, 50,5% informaram ofertar ETI nos anos finais, enquanto 49,5% declararam não ofertar a modalidade, como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição da oferta de ETI pelos municípios

Distribuição	Frequência	Válida (%)	Acumulada (%)
Sim	966	50,5	16.49
Não	947	49,5	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

3.1. A NÃO OFERTA AINDA É MARCADA POR RESTRIÇÕES ESTRUTURAIS

Entre os municípios que não ofertam ETI nos anos finais, os principais motivos declarados estão relacionados às condições concretas de implementação. A falta de infraestrutura adequada foi considerada importante ou muito importante por 88,9% dos respondentes, seguida pelas limitações orçamentárias, com 84,2%. Também se destacam a escassez de professores, apontada por 66,3% dos respondentes, a dificuldade de adesão dos estudantes, indicada por 63,6%, os desafios logísticos de transporte, mencionados por 61,0%, e a alimentação escolar, apontada por 60,5%. Esses achados sugerem que a não oferta da ETI se associa às desigualdades nas condições institucionais, financeiras, materiais e operacionais disponíveis nos territórios.

3.2. ENTRE AS REDES QUE OFERTAM, HÁ FORTE ADESÃO FORMAL, MAS CONDIÇÕES DESIGUAIS DE IMPLEMENTAÇÃO

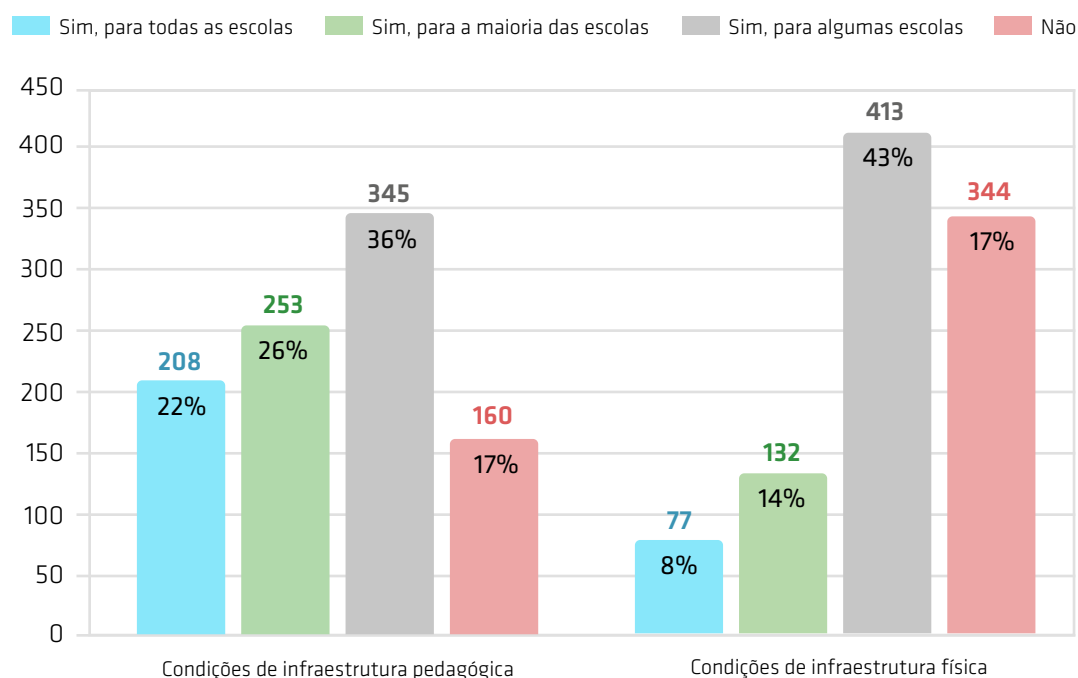
Considerando as redes que ofertam ETI nos anos finais do ensino fundamental, a quase totalidade (97,7%) dos municípios respondentes declararam adesão formal ao PETI, enquanto 1,9% informaram que ainda não haviam aderido, mas pretendiam fazê-lo.

Também se destaca o elevado grau de institucionalização normativa no âmbito local. A maioria expressiva dos municípios que ofertam ETI informou ter aprovado sua política junto ao respectivo Conselho de Educação. Do total, 89,5% declararam possuir política geral de ETI aprovada, enquanto 8,1% indicaram ter aprovado uma política específica para os anos finais. Apenas 2,4% afirmaram não possuir política aprovada.

3.3. INFRAESTRUTURA, FINANCIAMENTO E LOGÍSTICA CONDICIONAM A QUALIDADE DA OFERTA

A expansão da ETI nos anos finais exige condições materiais, logísticas e financeiras capazes de sustentar a permanência dos estudantes por mais tempo na escola, mas que ainda não estão asseguradas de forma homogênea nas redes municipais. Em um primeiro conjunto de dados, a pesquisa buscou identificar a percepção dos gestores sobre a suficiência das condições disponíveis nas escolas que ofertam ETI nos anos finais. Os resultados revelam que, entre esses municípios, apenas 8% declararam possuir infraestrutura física suficiente em todas as escolas, 13,7% na maioria, 42,8% apenas em algumas e 35,6% declararam não dispor de condições adequadas. A infraestrutura pedagógica apresenta situação melhor, mas ainda desigual: 21,5% das redes dispõem de recursos pedagógicos suficientes em todas as escolas e 26,2% na maioria, enquanto 35,7% indicam disponibilidade apenas em algumas unidades e 16,6% afirmaram não possuir condições suficientes (Figura 1), o que pode limitar a diversificação das experiências formativas e dificultar a integração entre currículo, atividades complementares e proposta de educação integral.

Figura 1: Percepção dos dirigentes municipais sobre a suficiência das condições de infraestrutura física e pedagógica



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

Em outro item do questionário, os respondentes indicaram o peso de diferentes fatores como desafios para a implementação da ETI na rede municipal. Nesse caso, as limitações orçamentárias aparecem com destaque: 63,6% dos respondentes as consideram um fator muito importante, e 29,7%, importante. A falta de infraestrutura adequada apresenta peso semelhante, sendo considerada muito importante por 62,5% e importante por 29,9%.

Já a alimentação escolar aparece como dimensão mais consolidada da oferta, sendo assegurada a todos os estudantes em 98% das redes com ETI. O transporte escolar, por sua vez, apresenta cobertura menos homogênea: 67,8% dos municípios informam oferecê-lo a todos os estudantes, enquanto parte das redes restringe o atendimento a públicos ou territórios específicos, como estudantes da zona rural, indígenas, quilombolas ou residentes em áreas afastadas.

Esses dados mostram que a qualidade da ETI depende de condições que extrapolam a abertura de matrículas. A ampliação do tempo escolar demanda espaços adequados, recursos pedagógicos, alimentação, transporte, financiamento contínuo e capacidade de gestão para organizar a rotina escolar em jornada ampliada.

3.4. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E DAS EQUIPES ESCOLARES AINDA LIMITA A CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA

A ampliação da jornada pressupõe maior integração entre currículo, tempos, espaços, atividades complementares e acompanhamento dos estudantes. Para isso, as redes precisam contar com profissionais em número suficiente, vínculos estáveis, formação adequada e condições de trabalho que favoreçam o planejamento coletivo e, preferencialmente, a permanência em uma mesma escola. No entanto, nos municípios que ofertam a modalidade, os dados revelam que a composição e a organização das equipes ainda representam um ponto sensível da política.

A presença de docentes efetivos é limitada em parte expressiva das redes: apenas 6,9% dos respondentes informaram que todos os professores que atuam na ETI são efetivos, enquanto 28% indicaram que essa condição se aplica à maioria dos docentes. Para 50,4%, apenas alguns professores são efetivos, e 14,7% afirmaram que nenhum docente da ETI possui esse vínculo.

A alocação dos professores em uma única escola também não está plenamente consolidada. Somente 17,8% dos municípios informaram que todos os docentes da ETI atuam em uma única unidade escolar, e 28,3% indicaram que isso ocorre com a maioria. Em contrapartida, 39,4% declararam que apenas alguns professores estão alocados em uma única escola, e 14,5% afirmaram que nenhum docente se encontra nessa condição.

A dedicação semanal de 40 horas à ETI é ainda menos frequente. Em 26,6% das redes, nenhum docente atua com essa carga horária, e, na maior parte dos municípios, essa condição alcança apenas alguns profissionais. Além disso, 22,8% dos respondentes informaram que a rede não oferece formação continuada específica para atuação na educação em tempo integral.

A seguir, a tabela 2 sintetiza os achados em relação à organização do trabalho docente no contexto investigado.

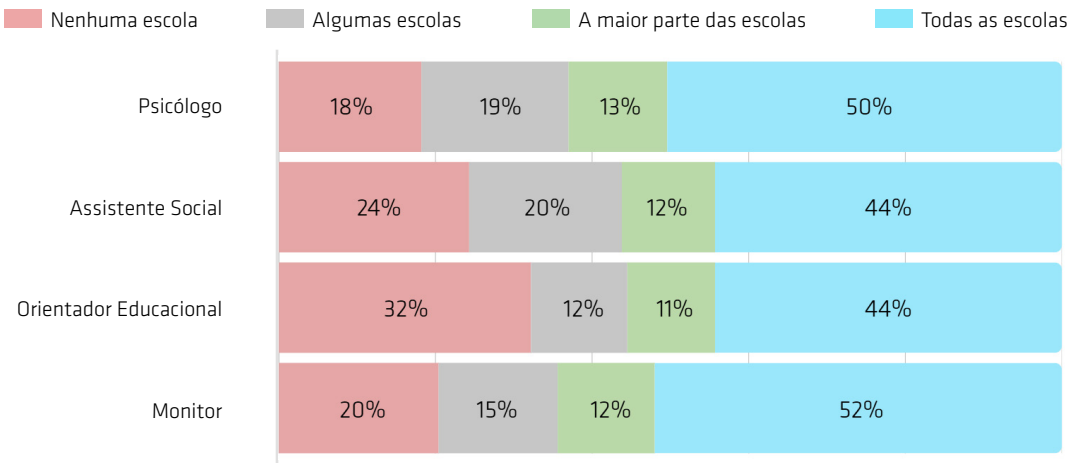
Tabela 2 : Condições de organização do trabalho docente nas redes com ETI

	Nenhum professor	Alguns professores	A maior parte dos professores	Todos os professores
Alocação dos docentes em uma única escola com contrato efetivo	142 (14,7%)	487 (50,4%)	270 (28,0%)	67 (6,9%)
Alocação docente em uma única escola nas redes municipais com matrículas em ETI nos anos finais do ensino fundamental	140 (14,5%)	381 (39,4%)	273 (28,3%)	172 (17,8%)
Docentes com dedicação 40h semanais nas redes municipais com matrículas em ETI nos anos finais do ensino fundamental	257 (26,6%)	393 (40,7%)	214 (22,2%)	102 (10,6%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

A presença de outros profissionais também foi investigada e evidenciou uma distribuição desigual de monitores, psicólogos, assistentes sociais e orientadores educacionais entre as escolas das redes analisadas. Monitores e psicólogos aparecem como os profissionais com maior presença em todas as unidades, enquanto assistentes sociais e orientadores educacionais apresentam maiores níveis de ausência ou presença restrita, como é possível observar na figura 2.

Figura 2: Presença de outros profissionais nas escolas das redes municipais com matrículas em ETI nos anos finais do ensino fundamental



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

3.5. A JORNADA AMPLIADA COMBINA REFORÇO DAS APRENDIZAGENS E DIVERSIFICAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS, COM REORGANIZAÇÃO CURRICULAR AINDA DESIGUAL

A organização curricular da ETI nos anos finais do ensino fundamental revela a combinação entre componentes voltados ao fortalecimento das aprendizagens escolares e atividades associadas ao incremento das experiências formativas dos estudantes. Entre as áreas e atividades incorporadas ou ampliadas na jornada, destacam-se Matemática, indicada por 89,2% dos respondentes, Linguagens e suas Tecnologias, com 89%, atividades esportivas, com 86,2%, atividades culturais, com 80,3%, e reforço escolar, com 73,8%.

Também aparecem, em menor proporção, Ciências da Natureza (54,1%), Projeto de Vida (51,4%), Ciências Humanas (40,5%), tecnologia e robótica (39,8%) e ações de saúde física e mental (37,1%). Esse conjunto sugere que a jornada ampliada tem sido mobilizada tanto para responder a desafios de aprendizagem quanto para diversificar tempos, espaços e repertórios formativos.

A articulação dessas atividades ao currículo regular, no entanto, ainda apresenta diferentes níveis de consolidação. Entre as redes que ofertam ETI nos anos finais, 57,3% informam que essas atividades estão presentes em todas as escolas e 23,4% na maior parte delas. Ao mesmo tempo, 73,9% declararam que houve, em alguma medida, ampliação da carga horária de disciplinas já existentes.

A reorganização curricular também não se apresenta de forma homogênea. Embora 41,7% dos municípios tenham informado que todas as escolas realizaram reorganização curricular para a ETI, 24,7% indicaram que isso ocorreu na maioria das unidades e 31,1% apenas em algumas escolas. Além disso, 23% das redes afirmaram que nenhuma escola possui Projeto Político-Pedagógico específico para a ETI.

3.6. ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL, APOIO ESTADUAL E USO DO TERRITÓRIO TEM COBERTURA DESIGUAL

A implementação da ETI nos anos finais demanda articulação entre a escola, a rede de ensino, outras políticas públicas e os territórios onde os estudantes vivem. Nos municípios que ofertam a modalidade, os dados indicam que as parcerias estão mais consolidadas com o governo federal e com áreas diretamente relacionadas à ampliação da jornada.

Entre as áreas de articulação intersetorial, destacam-se esporte e lazer, indicados por 52,8% dos respondentes, assistência social, com 42,1%, saúde, com 40,2%, e cultura, com 38,7%. Essas parcerias contribuem para ampliar as possibilidades formativas da jornada e podem favorecer o acesso dos estudantes a equipamentos, serviços e experiências educativas para além do espaço escolar.

As contribuições das parcerias aparecem sobretudo no apoio técnico e pedagógico, indicado por 81,8% dos respondentes, na formação de profissionais, com 73,8%, no aporte de recursos financeiros, com 70,3%, e na oferta de programas extracurriculares ou atividades

complementares, com 69,4%. Por outro lado, a articulação com instituições de ensino superior, organizações da sociedade civil e setor privado aparece de forma menos consolidada, o que sugere limites na diversificação dos arranjos territoriais de apoio à ETI.

O apoio dos governos estaduais também apresenta cobertura desigual. Pouco mais da metade dos municípios informou receber apoio técnico-pedagógico, com 54,7%, ou formação, com 51,3%. Outras formas de apoio aparecem em proporções menores, como transporte escolar, programas extracurriculares e repasses financeiros. Além disso, 23,5% dos respondentes afirmaram não receber nenhum tipo de apoio estadual para a implementação da ETI nos anos finais do ensino fundamental.

3.7. O MONITORAMENTO ESTÁ PRESENTE NAS REDES, MAS PRECISA AVANÇAR COMO INSTRUMENTO DE EQUIDADE E QUALIFICAÇÃO DA POLÍTICA

O monitoramento aparece como uma prática presente em parte expressiva das redes que ofertam ETI nos anos finais. Segundo os respondentes, os indicadores acompanhados em todas as escolas são, principalmente, frequência escolar, indicada por 78,9%; desempenho acadêmico, por 76,7%; e fluxo escolar, por 76,6%. Também há acompanhamento de dimensões associadas ao desenvolvimento integral, informado por 66,8%, e à vulnerabilidade social, indicado por 68,5% dos respondentes.

Esse conjunto de respostas indica que muitas redes têm buscado acompanhar a implementação da ETI por meio de indicadores educacionais e sociais. Ainda assim, a existência de monitoramento não significa, necessariamente, que esses dados sejam analisados de forma integrada ou utilizados de maneira sistemática para orientar decisões de gestão.

Quanto aos resultados percebidos, a maior parte dos respondentes identifica efeitos positivos da ETI sobre a trajetória escolar dos estudantes. Mais de 75% indicaram melhoria do desempenho acadêmico, redução das desigualdades de desempenho, diminuição da evasão e redução da reprovação em todas ou na maior parte das escolas. No entanto, esses resultados devem ser interpretados com cautela. Como se trata de uma pesquisa baseada na percepção dos respondentes, os dados não permitem estabelecer relações de causalidade entre a implementação da ETI e os resultados educacionais informados.

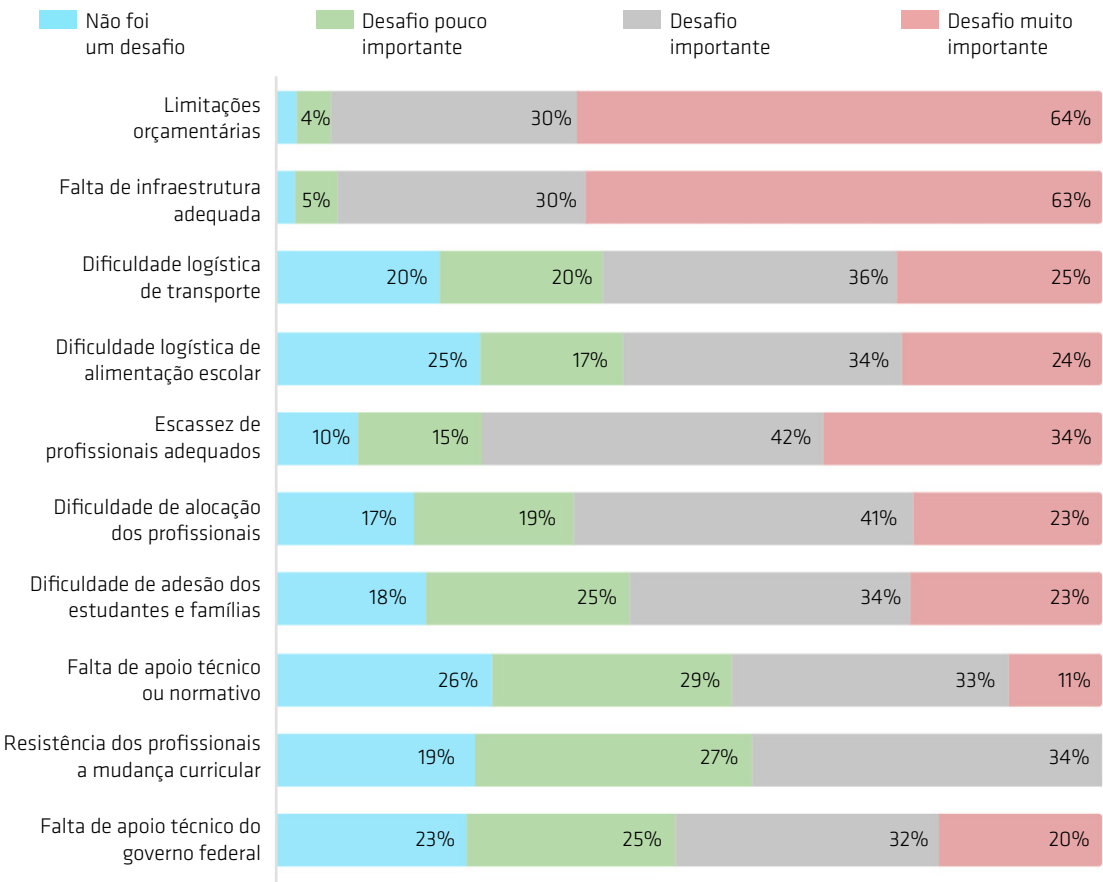
3.8. A IMPLEMENTAÇÃO DA ETI E A NECESSIDADE DE RESPOSTAS ESTRUTURAIS, PEDAGÓGICAS E TERRITORIAIS

Ao final do questionário, os respondentes avaliaram a relevância de diferentes desafios para a implementação da ETI nos anos finais. As respostas reforçam tendências já observadas ao longo da pesquisa: limitações orçamentárias e falta de infraestrutura adequada aparecem como os fatores de maior peso, seguidos por escassez de profissionais qualificados, dificuldade de alocação de profissionais, transporte escolar, alimentação e adesão de estudantes e famílias.

As estratégias consideradas mais eficazes também dialogam com esse diagnóstico. Entre os respondentes, destacam-se os investimentos em infraestrutura, a formação continuada dos profissionais, o engajamento de estudantes e famílias, o monitoramento e a avaliação sistemática da política, a reorganização curricular e o uso de bases de dados e sistemas de informação.

Os resultados indicam que a expansão da ETI nos anos finais não depende apenas da criação de vagas ou da adesão formal a programas nacionais. Sua consolidação exige condições de implementação capazes de sustentar a jornada ampliada no cotidiano das redes e das escolas, articulando financiamento, infraestrutura, equipes, currículo, gestão, monitoramento e cooperação federativa.

Figura 3: Grau de importância dos desafios enfrentados pela rede



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

4/
O que os
achados
indicam

OS ACHADOS DA PESQUISA REFORÇAM UMA QUESTÃO CENTRAL PARA A POLÍTICA PÚBLICA: aderir a um programa nacional, aprovar normas locais e ampliar matrículas são passos importantes, mas não bastam para garantir a consolidação da ETI nos anos finais do ensino fundamental. A implementação de uma política não acontece de forma automática a

partir de sua formulação. Ela depende das condições concretas de cada rede, das capacidades disponíveis e das decisões tomadas pelos atores responsáveis por colocá-la em prática (Lotta, 2010; Lotta, 2014). No caso da ETI, isso significa que a expansão da jornada precisa ser acompanhada por infraestrutura adequada, financiamento, equipes estáveis, formação adequada, reorganização curricular, desenvolvimento integral, com foco nas adolescências e na redução das desigualdades, transporte escolar, alimentação, articulação intersetorial e capacidade de monitoramento.

Políticas nacionais de indução, como o PETI, ajudam a ampliar oportunidades e orientar prioridades, mas seus resultados dependem das condições de cada município para transformar diretrizes em oferta efetiva. Como as redes municipais possuem capacidades técnicas, financeiras e administrativas muito distintas, a implementação da ETI tende a ocorrer em ritmos e formatos também distintos. Por isso, a expansão da jornada exige não apenas adesão municipal, mas apoio técnico, financiamento continuado e cooperação entre União, estados e municípios (Cardoso; Oliveira; Duarte, 2011). A instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) reforça essa agenda ao recolocar no centro da política educacional a coordenação federativa, a pactuação de responsabilidades e a redução das desigualdades entre redes e territórios.

As evidências indicam que a ETI nos anos finais precisa ser tratada como uma política de reorganização da experiência escolar, e não apenas como aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola. Essa etapa educacional tem características próprias: presença de vários professores especialistas, maior fragmentação curricular, transições na trajetória escolar, desafios associados à saúde mental e engajamento dos adolescentes e riscos mais elevados de reprovação e evasão. Por isso, a ampliação da jornada precisa vir acompanhada de planejamento pedagógico, formação continuada, integração entre atividades complementares e currículo regular, participação de diferentes profissionais e revisão dos Projetos Político-Pedagógicos. Sem essas condições, há risco de que o tempo ampliado produza apenas uma extensão da rotina escolar, com efeitos limitados sobre aprendizagem, convivência, proteção social e desenvolvimento integral.

A ampliação da jornada só se aproxima de uma perspectiva de educação integral quando cria oportunidades formativas mais amplas, envolvendo aprendizagens escolares, práticas culturais, atividades esportivas, participação, convivência, cuidado e vínculos com o território (Rodrigues et al., 2025; Vilas Boas; Abbiati, 2020). Assim, para a política pública, a pergunta não deve ser apenas quais atividades foram incluídas na jornada, mas como essas atividades se articulam a uma proposta pedagógica intencional e coerente.

A pesquisa também evidencia que muitas redes acompanham indicadores como frequência, desempenho e fluxo, e parte delas também monitora desenvolvimento integral e vulnerabilidade social. Esse é um avanço importante. No entanto, para orientar decisões de gestão, o monitoramento da ETI precisa ir além da verificação de matrículas, carga horária e presença dos estudantes. É necessário acompanhar as condições de oferta, a equidade no acesso, a permanência, a integração curricular, a participação dos estudantes e a qualidade das experiências vividas na jornada ampliada. Como indicam Silva, Coelho e Moehlecke (2021), monitorar o direito à educação integral exige observar não apenas se o tempo foi ampliado, mas em que condições esse tempo é vivido nas escolas.

A expansão da oferta de ETI continua necessária, especialmente diante do PNE 2026-2036, que estabelece metas mais ambiciosas para essa modalidade na educação básica e explícita, de forma mais direta do que o plano anterior, que a ampliação da jornada deve estar associada à qualidade e à intencionalidade pedagógica. No entanto, para que a ETI se consolide como política estruturante nos anos finais, a pergunta “quantas matrículas foram ampliadas?” precisa ser acompanhada por outra: “em que condições a jornada ampliada está sendo implementada?”. A resposta a essa segunda pergunta é decisiva para que o avanço previsto no novo Plano combine escala, qualidade, equidade, sustentabilidade institucional, cooperação federativa e uma proposta pedagógica consistente.

5/ Recomendações

AS EVIDÊNCIAS APRESENTADAS INDICAM QUE A ETI NOS ANOS FINAIS JÁ SE ENCONTRA EM PROCESSO DE EXPANSÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO NAS REDES MUNICIPAIS BRASILEIRAS. No entanto, sua consolidação como política pública estruturante depende de condições que ultrapassam a adesão formal ou a ampliação do número de matrículas. As recomendações a seguir buscam contribuir para que a expansão da jornada esteja associada à qualidade da oferta, à equidade educacional e à sustentabilidade institucional da política, em consonância com o PNE 2026-2036 e com o SNE (Brasil, 2025; Brasil, 2026).

5.1. RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS NACIONAIS E ESTADUAIS

- **Garantir financiamento contínuo e compatível com os custos reais da ETI.**
O financiamento deve considerar infraestrutura, recursos pedagógicos, alimentação, transporte escolar, profissionais, formação, manutenção e monitoramento da política.
- **Priorizar investimentos em infraestrutura física, pedagógica e tecnológica.**
A expansão da jornada deve ser acompanhada da adequação dos espaços escolares, especialmente nos territórios com maiores restrições materiais.
- **Fortalecer o regime de colaboração entre União, estados e municípios.** O SNE pode apoiar a pactuação de responsabilidades, a continuidade das políticas e a redução das desigualdades entre redes e territórios.
- **Induzir políticas de valorização e organização do trabalho docente e das equipes escolares.** A ETI exige equipes estáveis, formação adequada, tempos de planejamento coletivo e composição profissional compatível com a jornada ampliada.
- **Apoiar a reorganização curricular e pedagógica da jornada ampliada.** A política deve induzir propostas que articulem currículo regular, atividades complementares, cultura, esporte, tecnologia, cuidado, participação juvenil e desenvolvimento integral.

- **Desenvolver mecanismos de monitoramento da qualidade da ETI.**
O acompanhamento deve ir além de matrículas e carga horária, incorporando condições de oferta, equidade, permanência, integração curricular e desenvolvimento integral.

5.2. RECOMENDAÇÕES PARA REDES MUNICIPAIS E ESCOLAS

- **Planejar a expansão da ETI a partir de diagnóstico local.** As redes devem mapear infraestrutura, transporte, alimentação, equipes, vulnerabilidades territoriais e capacidade de acompanhamento antes de ampliar a oferta.
- **Definir critérios transparentes e equitativos de priorização.** A expansão deve considerar escolas, estudantes e territórios com maiores desafios de aprendizagem, permanência e proteção social.
- **Fortalecer Projetos Político-Pedagógicos específicos para a jornada ampliada.** Os PPPs devem explicitar como o tempo ampliado se articula à proposta de educação integral da escola.
- **Qualificar a formação continuada dos profissionais da ETI.** A formação deve contemplar adolescência, engajamento estudantil, recomposição das aprendizagens, inclusão, convivência, bem-estar e desenvolvimento integral.
- **Organizar tempos de planejamento coletivo e integração das equipes.** A jornada ampliada requer articulação entre gestores, docentes, monitores, orientadores, profissionais de apoio e demais agentes envolvidos.
- **Integrar atividades complementares ao currículo regular.** A diversificação da jornada deve ter intencionalidade pedagógica e dialogar com os interesses dos estudantes e os objetivos de aprendizagem.
- **Ampliar a articulação intersetorial e o uso educativo dos territórios.** Parcerias com saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer, universidades e organizações locais devem estar articuladas ao projeto pedagógico.
- **Fortalecer a escuta e o engajamento de estudantes, famílias e comunidades.** A adesão à ETI depende do sentido que a jornada ampliada assume para adolescentes, famílias e territórios.
- **Usar dados para acompanhar e ajustar a implementação da ETI.** O monitoramento deve orientar decisões pedagógicas, administrativas e redistributivas, com foco na melhoria da experiência dos estudantes.

EXPEDIENTE

**D3e – DADOS PARA UM DEBATE
DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO**

Olivia Silveira
Diretora Executiva

Clarissa Kowalski
*Coordenadora de Comunicação
Institucional*

Marcos Targino
*Analista de Comunicação
Institucional*

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025.** Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lcis/lcp/lcp220.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026-2036. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2026.

CARDOSO, M. E.; OLIVEIRA, R. F.; DUARTE, M. R. T. **As políticas educacionais entre o nacional e o local.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 288-301, jul./dez. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2025: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2025.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família.** 2010. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2010.tde-20102010-120342>.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas.** Cadernos Gestão Pública e Cidadania, São Paulo, v. 19, n. 65, p. 186-206, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.12660/cgpc.v19n65.10870>.

OECD. **Education in Brazil: an international perspective.** Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>.

QUINTÃO, Gabriel; CRUZ, Louise; COSTA, Leandro. **Os impactos da educação em tempo integral na América Latina.** Washington, DC: Banco Mundial, 2024. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/9b0548686b5ac5eb991c7deae9dc2ee8-0370012024/related/POR-Impactos-da-Educa-o-em-Tempo-Integral-na-Am-rica-Latina-final.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2026.

RODRIGUES, João Samuel Lima et al. **Educação em tempo integral: políticas, práticas e impactos na vida estudantil.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 17, n. 4, p. 1-21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-123>.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; MOEHLECKE, Sabrina. **Direito à educação integral e(m) tempo integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento.** Cadernos de Pesquisa, v. 28, n. 1, p. 166-187, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p165-185>.

VILAS BOAS, Mariana Lubarino; ABBIATI, Andréia Silva. **A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13545>.

A NOTA TÉCNICA é um documento que visa trazer um posicionamento sobre um determinado tema, com o objetivo de influenciar o debate sobre uma política educacional específica. Ela pode trazer evidências concretas e dados publicados no Brasil e no mundo que embasem um posicionamento acerca de um tema, trazendo suas conclusões de forma clara e sucinta, de modo a ser facilmente compreendida pelos tomadores de decisão.

Para organizá-la, convidamos pesquisadores de referência na área para realizarem o levantamento e a sistematização dessas informações. A Nota Técnica não pretende esgotar a literatura nem conter uma análise exaustiva ou definitiva. Ao contrário, seu intuito é oferecer um material robusto para auxiliar os gestores na reflexão e tomada de decisões e fomentar o debate baseado em evidências, que pode e deve ser complementado por outras perspectivas.



A ASSOCIAÇÃO CIVIL SEM FINS LUCRATIVOS DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO (D3e) colabora para o aprimoramento do debate educacional e a qualificação do uso do conhecimento científico no desenvolvimento de políticas públicas, contribuindo para a promoção de uma educação equitativa e de qualidade no Brasil. Desde 2018, o D3e também investe na coordenação de esforços e na articulação de atores para a promoção da diversidade de pontos de vista e a qualificação do processo democrático de debate na educação. Além disso, tem por objetivo conectar o conhecimento de ponta à realidade do contexto educacional brasileiro.

Desenvolvimento de competências

- > **Padronizar compras e obras** por meio de especificações claras e objetivas, termos de referência padronizados, atas de registro de preços para itens recorrentes e contratos de manutenção preventiva plurianual; adotar catálogo de projetos-modelo com custos de referência.
- > **Estruturar currículos modulares e matrizes de competências** com avaliação prática obrigatória por módulo, níveis de proficiência e evidências de desempenho alinhadas ao posto de trabalho.
- > **Fortalecer a política docente** com critérios de ingresso que reconheçam a experiência setorial, carga horária compatível com o trabalho desenvolvido em laboratório, residências tecnológicas de curta duração em empresas, formação continuada baseada em problemas reais e trilhas de progresso vinculadas à prática e à formação — inclusive com programas como o ProfDocênciaEPT.

Inserção no mundo do trabalho

- > **Ampliar aprendizagem em contexto de trabalho** (estágio estruturado, projetos encomendados), com padrões mínimos de qualidade e metas de cobertura por eixo; firmar pactos de oferta com corresponsabilidade das empresas e métricas de inserção de egressos.
- > **Formalizar parcerias** para contratação de egressos com empresas locais.
- > **Firmar acordos setoriais** com metas de estágio/aprendiz e contratação de egressos;
- > **Publicar taxas** de inserção e retenção por curso.

EXPEDIENTE

D3e – DADOS PARA UM DEBATE
DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

Olivia Silveira
Diretora Executiva

Clarissa Kowalski
*Coordenadora de Comunicação
Institucional*

Marcellus Araújo
*Coordenador de Incidência
e Articulação Política*

REALIZAÇÃO



DADOS PARA UM DEBATE
DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

