



DADOS PARA
UM DEBATE
DEMOCRÁTICO
NA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE PESQUISA

Implementação das escolas em Tempo Integral nos anos finais do ensino fundamental



REALIZAÇÃO

FUNDAÇÃO
Lemann


UNDIME
União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação

FICHA TÉCNICA

EQUIPE DE PESQUISA

Pesquisadora Responsável

Olivia Silveira

Pesquisadoras Assistentes

Julia Alkmim Marques de Oliveira

Paula Penko

PROGRAMAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E TRATAMENTO DO BANCO DE DADOS

Psicometrista

Gustavo Martins

CATvante - Laboratório de Testagem Computadorizada

EDIÇÃO

Clarissa Kowalski

Marcos Targino

Sumário

SUMÁRIO EXECUTIVO

1. ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

1.1 Contexto

1.2 Panorama da oferta de ETI no Brasil

1.3 Objetivo

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1. Descrição da amostra

2.1.1 Representação de municípios

2.1.2 Representação por número de matrículas

2.2 Perfil dos respondentes

2.3. Limites metodológicos da pesquisa

3. PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS MUNICÍPIOS

3.1. Oferta de Educação em Tempo Integral

3.2. Planejamento e gestão da política

3.3. Articulação intersetorial e parcerias

3.4. Infraestrutura e condições materiais

3.5. Profissionais da educação

3.6. Currículo e jornada ampliada

3.7. Monitoramento, avaliação e equidade

3.8. Desafios e estratégias de sucesso

4. IMPLEMENTAÇÃO DA ETI NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA ANALÍTICA

5. RECOMENDAÇÕES

REFERÊNCIAS

ANEXOS

Lista de tabelas

[Tabela 1: Matrículas nos anos finais do ensino fundamental regular em tempo integral \(turmas presenciais\) Brasil por dependência administrativa e categoria da Escola Privada](#)

[Tabela 2: Matrículas nos anos finais do ensino fundamental regular em tempo integral \(turmas presenciais\) Brasil e Regiões - todas as redes](#)

[Tabela 3: Participação de municípios por UF](#)

[Tabela 4: Matrículas nos anos finais do ensino fundamental em tempo integral \(turmas presenciais\) - Brasil e municípios respondentes - Todas as redes](#)

[Tabela 5: Matrículas nos anos finais do ensino fundamental regular em tempo integral \(turmas presenciais\) - Amostra Regiões](#)

[Tabela 6: Distribuição da oferta da ETI pelos municípios](#)

[Tabela 7: Práticas presentes nas redes municipais](#)

[Tabela 8: Práticas associadas ao processo de planejamento realizado para a implementação da política de ETI nas redes municipais de educação](#)

[Tabela 9: Resultados observados após a oferta da ETI pelas redes municipais](#)

[Tabela 10: Condições de infraestrutura e pedagógica das redes municipais que implementaram ETI](#)

[Tabela 11: Presença de outros profissionais nas escolas das redes municipais com matrículas em ETI nos anos finais do ensino fundamental](#)

[Tabela 12: Oferta de formação continuada específica em ETI para os profissionais de educação das redes municipais](#)

[Tabela 13: Ações desenvolvidas para orientar ajustes nas políticas e práticas das escolas com matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental](#)

[Tabela 14: Desafios enfrentados pelas redes municipais na implementação da educação em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental](#)

Lista de Figuras

[Figura 1: Distribuição dos respondentes por cargo](#)

[Figura 2: Distribuição dos respondentes por tempo de exercício no cargo](#)

[Figura 3: Distribuição dos respondentes por cargo e tempo de exercício na função](#)

[Figura 4: Distribuição do modelo de jornada ampliada adotado pela rede municipal](#)

[Figura 5: Adesão ao Programa Escola em Tempo Integral \(Lei nº 14.640/2023\)](#)

[Figura 6: Aprovação da Política Municipal de ETI](#)

[Figura 7: Parcerias e articulação intersetorial para a implementação da ETI nas redes municipais](#)

[Figura 8: Contribuição das parcerias e articulações intersetoriais na implementação da ETI nas redes municipais](#)

[Figura 9: Apoio do governo estadual na implementação da ETI pelas redes municipais de educação](#)

[Figura 10: Oferta de alimentação escolar](#)

[Figura 11: Oferta de transporte escolar](#)

[Figura 12: Oferta das atividades complementares](#)

[Figura 13: Atuação dos professores \(em porcentagem\)](#)

[Figura 14: Conteúdos abordados nas formações continuadas](#)

[Figura 15: Áreas trabalhadas na carga horária ampliada](#)

[Figura 16: Estratégias mais eficazes na implementação da ETI nos anos finais do ensino fundamental](#)

SUMÁRIO EXECUTIVO

Este Relatório Técnico de Pesquisa apresenta um panorama nacional da implementação da Educação em Tempo Integral (ETI) nos anos finais do ensino fundamental, com base na perspectiva das Secretarias Municipais de Educação. O estudo tem caráter descritivo e exploratório e contou com 1.913 respostas válidas de gestores educacionais de 26 unidades federativas, o que corresponde a 584.587 matrículas em 2025 e representa 46,69% das matrículas em ETI nos Anos Finais nas redes municipais de todo país.

Os resultados indicam que 50,5% dos municípios participantes já ofertam Educação em Tempo Integral (ETI) nos anos finais do ensino fundamental, evidenciando um avanço relevante na expansão da política. Observa-se, ainda, elevado alinhamento normativo às diretrizes federais: Dentre os municípios que ofertam ETI, 97,7% aderiram formalmente ao Programa Escola em Tempo Integral (PETI) e 89,5% aprovaram políticas locais de educação integral. Esse cenário demonstra forte adesão institucional e reconhecimento da ETI como prioridade na agenda educacional municipal.

Apesar desse alinhamento formal, a pesquisa revela desafios estruturais significativos que impactam a qualidade e a sustentabilidade da oferta. A infraestrutura escolar emerge como o principal gargalo: apenas 8% das redes que ofertam ETI nos anos finais do ensino fundamental declaram possuir condições adequadas em todas as unidades, enquanto 62,5% dos gestores apontam a insuficiência de espaços físicos como obstáculo relevante. As limitações orçamentárias também se destacam, sendo consideradas um desafio muito importante por 63,6% dos respondentes que ofertam a ETI. Este cenário é corroborado pelas redes que não ofertam essa modalidade educacional, que também atribuem à infraestrutura (67,3%) e às restrições orçamentárias (54,6%) muita importância na ausência da política em seu território.

No campo da gestão de pessoas, os dados evidenciam fragilidades na organização do trabalho docente. Em 67,3% das redes, poucos ou nenhum professor possui regime de 40 horas. Menos de 35% informam que todos ou a maioria dos docentes são efetivos, enquanto 46,1% indicam que todos ou a maioria está alocada em uma única escola, o que limita a consolidação de práticas pedagógicas integradas e a construção de vínculos mais sólidos com a comunidade escolar. De modo convergente, apenas 34,2% dos municípios informaram possuir Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico para a ETI em todas as escolas, sinalizando a necessidade de maior institucionalização pedagógica da política.

A análise curricular indica forte concentração da carga horária ampliada em disciplinas tradicionais, como Matemática (89,2%), Linguagens e suas Tecnologias (89,0%). Atividades esportivas (86,2%) e culturais (80,3%) também estão presentes, sugerindo que a ampliação do tempo escolar combina reforço acadêmico com experiências formativas diversificadas. Áreas relacionadas à tecnologia e robótica (39,8%) e saúde física e mental (37,1%) foram menos citadas pelas redes pesquisadas.

No que se refere à articulação com o governo estadual, predomina o apoio técnico ou pedagógico (54,7%) e a oferta de formação de profissionais (51,3%). Em menor medida, são mencionados transporte escolar (30,2%), programas extracurriculares (25,3%) e repasse de recursos financeiros (24,7%). Destaca-se, contudo, que 23,5% dos municípios relatam não receber qualquer apoio estadual, evidenciando desigualdades na cobertura e na intensidade dessa cooperação.

Ainda assim, as percepções sobre os efeitos percebidos da política são majoritariamente positivos. Os respondentes reconhecem a política como fator de fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, sendo que 47,2% identificam melhoria do desempenho em todas as escolas e 33,5% na maioria delas e mais de 75% apontam redução da evasão e da reprovação em todas ou na maior parte das escolas. Esses resultados reforçam o potencial da ETI como estratégia de permanência e proteção social, especialmente em territórios mais vulneráveis.

Com base nos achados, o relatório apresenta um conjunto de recomendações estratégicas voltadas ao fortalecimento da política, entre as quais se destacam: a necessidade de financiamento contínuo; investimentos prioritários em infraestrutura escolar; reformulação dos planos de carreira para incentivar a dedicação docente em tempo integral; ampliação do apoio técnico e financeiro dos estados; fortalecimento da formação continuada com foco na adolescência, no bem-estar e em práticas pedagógicas adaptativas; ampliação da autonomia pedagógica das escolas; intensificação da escuta e do engajamento comunitário; fortalecimento da articulação intersetorial nos territórios; garantia de equipes multidisciplinares permanentes; promoção sistemática do bem-estar e da saúde mental; e aprimoramento dos mecanismos de monitoramento com foco na equidade e no desenvolvimento integral.

Em síntese, os resultados indicam que a Educação em Tempo Integral nos anos finais do ensino fundamental tem avançado de maneira consistente tanto no plano normativo quanto na ampliação do acesso. Contudo, sua consolidação como política estruturante ainda demanda o enfrentamento de desafios históricos relacionados à

infraestrutura, ao financiamento, à gestão de pessoas e à qualidade das propostas pedagógicas. Nesse contexto, o relatório busca compreender, a partir da percepção dos gestores municipais, como esses desafios se manifestam nos territórios e quais estratégias têm sido mobilizadas pelas redes para viabilizar a implementação da política. Ao sistematizar essas percepções e experiências, o estudo pretende contribuir para o aprimoramento e uma expansão da Educação em Tempo Integral nos anos finais do ensino fundamental nos municípios brasileiros, contribuindo que articule escala, qualidade e equidade.

1. ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

1.1 Contexto

A educação integral em tempo integral tem impacto significativo no desenvolvimento dos alunos ao promover uma formação multidimensional, articulando dimensões cognitivas, físicas, sociais, emocionais e culturais (Rodrigues *et al.*, 2025; Silva *et al.*, 2021; Vilas Boas & Abbiati, 2020). Diferentemente do modelo de tempo parcial, essa abordagem busca atender não apenas às necessidades intelectuais, mas também às dimensões simbólicas, culturais e estéticas da formação humana, favorecendo o fortalecimento da autoestima, da autonomia e de competências socioemocionais, como empatia e cooperação (Rogge & Moura, 2024; Rodrigues *et al.*, 2025).

Evidências científicas¹ acumuladas em diversos países da América Latina, como Brasil, Chile, México e Colômbia, demonstram que a Educação em Tempo Integral (ETI) possui um impacto positivo e consistente no desempenho acadêmico, especialmente em Matemática e Linguagens. No Brasil, os resultados são particularmente expressivos em programas estaduais: em São Paulo, o Programa de Ensino Integral (PEI) gerou ganhos de 0,462 desvios-padrão (d.p.) em Linguagem e 0,469 d.p. em Matemática para o 9º ano, enquanto em Pernambuco, os ganhos no ensino médio foram de 0,19 d.p. e 0,22 d.p., respectivamente (Quintão *et al.*, 2024). Para além do desempenho cognitivo, a ETI atua como um mecanismo de proteção social; no Chile, a expansão da jornada reduziu a incidência de gravidez na adolescência e a criminalidade juvenil, e em Pernambuco, a política foi associada a uma redução de 12 pontos percentuais nas taxas municipais de homicídios entre jovens (Quintão *et al.*, 2024). No Peru, o suporte psicológico integrado ao tempo integral também resultou em um aumento significativo na autoconfiança dos estudantes (Quintão *et al.*, 2024).

A ampliação da jornada escolar ainda possibilita o aprofundamento das experiências pedagógicas, contribuindo para aprendizagens mais consistentes e para melhores resultados educacionais (OECD, 2021; Rodrigues *et al.*, 2025). Em contextos de

¹ Quintão, G., Cruz, L., & Costa, L. (2024). *Os Impactos da Educação em Tempo Integral na América Latina*. Nota técnica publicada pelo Banco Mundial que baseia-se em uma revisão sistemática de 22 estudos científicos (artigos e relatórios técnicos) e analisa a eficácia de programas educacionais de jornada ampliada. A metodologia fundamenta-se em evidências científicas rigorosas, destacando os resultados de 22 estudos que empregaram métodos experimentais e quase-experimentais para mensurar o impacto das políticas públicas, comparando o cenário observado com cenários hipotéticos de ausência da intervenção.

maior vulnerabilidade social, a ETI assume papel estratégico ao ampliar o acesso a bens culturais, fortalecer vínculos de convivência e reduzir desigualdades, articulando aprendizagem e proteção social (OECD, 2021; Silva, 2026).

A literatura técnica sistematizada por Quintão et al. (2024) indica que os efeitos da ETI são mais acentuados em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica e em escolas rurais, contribuindo diretamente para a redução das desigualdades educacionais. No México, por exemplo, os ganhos de aprendizagem foram superiores em escolas localizadas em territórios vulneráveis e marginalizados, com o impacto crescendo à medida que os alunos permaneciam mais tempo no programa (Quintão *et al.*, 2024). Além dos benefícios diretos aos estudantes, a política gera externalidades econômicas positivas para as famílias, facilitando a inserção de mães e avós no mercado de trabalho; evidências no Chile e no México mostram um aumento na participação laboral feminina e um acréscimo de até 3 horas na jornada de trabalho semanal das mães (Quintão et al., 2024). Por fim, a percepção de qualidade do modelo integral tem estimulado a migração de alunos da rede privada para a pública, conforme observado em Pernambuco, consolidando a ETI como uma alternativa educacional de alto valor social (Quintão et al., 2024).

Entretanto, a efetividade dessa política está condicionada à superação de desafios estruturais, como limitações de infraestrutura, financiamento e capacidade de gestão. Na ausência dessas condições, há o risco de que a ampliação do tempo escolar se restrinja à extensão da rotina tradicional, sem a qualificação das práticas pedagógicas (Silva, 2026; Vilas Boas & Abbiati, 2020). A consolidação da ETI exige, portanto, reorganização curricular, planejamento integrado e valorização do trabalho docente.

No Brasil, em 2021, 15,1% dos estudantes da educação básica pública estavam matriculados em tempo integral, enquanto 22,4% das escolas públicas ofereciam essa modalidade de atendimento (Brasil, 2022). Em 2023, após a retração observada durante a pandemia, esses percentuais aumentaram para 20,6% dos estudantes e 30,5% das escolas. Embora os dados indiquem uma retomada da expansão da educação em tempo integral, o avanço permaneceu insuficiente para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que previa a oferta em, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2024).

Nesse contexto, o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), conforme

estabelecido na Lei nº 14.640/2023², constitui a principal iniciativa do governo federal para induzir a expansão da ETI. Fundamentado no regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, o programa opera por meio de processos de adesão, pactuação de metas e declaração de matrículas em educação em tempo integral junto ao Ministério da Educação. De acordo com a Portaria nº 1.495/2023³, são consideradas matrículas em tempo integral aquelas com carga mínima de sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais.

A política estabelece que a ampliação da jornada deve estar associada à concepção de Educação Integral, conforme orientam a Portaria nº 2.036/2023⁴ e a Resolução CNE/CEB nº 7/2025⁵, articulando tempo, currículo e práticas pedagógicas. Nesse marco, destaca-se a centralidade da justiça curricular e da valorização da diversidade, em consonância com as Leis nº 10.639/2003⁶ e nº 11.645/2008⁷.

O PETI estrutura sua assistência técnica e financeira em seis eixos estratégicos — Ampliar, Formar, Fomentar, Estruturar, Entrelaçar e Acompanhar — que orientam a expansão das matrículas, a formação de profissionais, a melhoria da infraestrutura, a articulação intersetorial e o monitoramento da política. A dimensão intersetorial foi reforçada pela Portaria Interministerial MEC/MINC Nº 7, de 16 de setembro de 2025, que institui a Ação Arte e Cultura na Educação de Tempo Integral, ampliando a integração entre educação, cultura e território.

² 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.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm

³ Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências.

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/suplementares/educacao-basica/portaria-no-1-495-de-2-de-agosto-de-2023.pdf/view>

⁴ 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.

<http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2036-2023-11-23.pdf>

⁵ Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica

https://cooperacaopne.mec.gov.br/pluginfile.php/4193/mod_resource/content/2/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20CNE-CEB%20N%C2%BA%207%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20AGOSTO%20DE%202025%20-%20RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20CNE-CEB%20N%C2%BA%207%2C%20DE%201%C2%BA%20.pdf

⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

⁷ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

O novo PNE 2026–2036 reafirma e amplia esse compromisso, ao estabelecer que, até o quinto ano de sua vigência, a educação integral em tempo integral deverá ser ofertada em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 35% dos estudantes, e alcançar, ao final do decênio, 65% das escolas e 50% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2026).

1.2 Panorama da oferta de ETI no Brasil

De acordo com os dados do Censo Escolar 2025, a rede pública alcançou 25,8% das matrículas em Educação em Tempo Integral (Brasil, 2026). Trata-se do maior percentual registrado nos últimos quatro anos, contemplando todas as etapas da educação básica e sinalizando um avanço relevante na ampliação dessa modalidade no país. No que se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental, em 2025 foram registradas 2.264.070 matrículas em ETI, com as redes municipais sendo responsáveis por 1.252.022 matrículas (Brasil, 2026), o que corresponde à 55,30% da oferta, como é possível observar na tabela 1.

Tabela 1: Matrículas nos anos finais do ensino fundamental regular em tempo integral (turmas presenciais) Brasil por dependência administrativa e categoria da Escola Privada

	Rede Pública					Rede Privada				
	Total Brasil	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Categoria da Escola Privada			
							Particular	Comunitária	Confessional	Filantrópica
N	2.264.070	2.211.919	303	959.594	1.252.022	52.151	38.688	3.917	1.296	8.250
%	100,00%	97,70%	0,01%	42,38%	55,30%	2,30%	1,71%	0,17%	0,06%	0,36%

Fonte: INEP – Sinopses estatísticas da educação básica 2025 (Brasil, 2026)

Considerando a distribuição pelas regiões do país, o Nordeste (44,69%) e o Sudeste (37,66%) somados concentram a grande maioria das matrículas em ETI nos anos finais do ensino fundamental (Brasil, 2026).

Tabela 2: Matrículas nos anos finais do ensino fundamental regular em tempo integral (turmas presenciais) Brasil e Regiões - todas as redes

Região	Todas as redes		Rede municipal	
	N	%		
Centro-Oeste	105.655	4,67%	11.119	0,89%
Nordeste	1.011.906	44,69%	910.026	72,68%
Norte	175.073	7,73%	105.745	8,45%
Sudeste	852.649	37,66%	195.745	15,63%
Sul	118.787	5,25%	29.387	2,35%
Total Brasil	2.264.070	100,00%	1.252.022	100,00%

Fonte: INEP – Sinopses estatísticas da educação básica 2025 (Brasil, 2026)

1.3 Objetivo

Diante dos desafios persistentes de avançar com aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa estratégica para o desenvolvimento dos adolescentes, e tendo em vista o alto potencial de contribuição para os indicadores de aprendizagem da ETI, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Fundação Lemann, com consultoria do D³e, realizaram uma pesquisa nacional com Secretarias Municipais de Educação, com o objetivo de compreender as percepções dos gestores municipais acerca da implementação da ETI. A primeira etapa consistiu na aplicação de um questionário estruturado, com 28 questões, encaminhado a todas as redes municipais.

Este relatório adota uma abordagem analítica acerca da implementação da política, reconhecendo que os resultados da ETI dependem não apenas do desenho normativo, mas das condições institucionais, da capacidade de gestão e das escolhas realizadas no nível local. Ao evidenciar desafios recorrentes, como limitações de infraestrutura (Silva, 2026; Vilas Boas & Abbiati, 2020) e restrições orçamentárias (Cella, 2010), o estudo busca identificar os desafios reais da implementação da Educação em Tempo Integral a partir da percepção dos gestores municipais. Sendo assim, destaca-se que este documento se trata de um estudo descritivo e exploratório baseado em percepções declaradas e que, portanto, ele não avalia resultados de aprendizagem ou estabelece relações causais.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este relatório apresenta os resultados de uma pesquisa quantitativa, de caráter descritivo e exploratório, realizada com Secretarias Municipais de Educação, com o objetivo de analisar a implementação da Educação em Tempo Integral nos anos finais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino com base na coleta de dados primários e sua articulação com referencial teórico conceitual. Os secretários municipais de educação foram os agentes inicialmente contatados para o preenchimento dos formulários. Contudo, no decurso da realização da pesquisa, outros agentes se responsabilizaram pelo preenchimento do instrumento, como melhor detalhado no tópico 2.3 deste relatório.

A coleta de dados ocorreu entre 29 de outubro e 16 de dezembro de 2025, por meio da aplicação de um questionário estruturado, a partir de link para um formulário eletrônico na plataforma Google Forms, respondido de forma voluntária pelos participantes.

O instrumento de pesquisa foi organizado em oito dimensões analíticas, concebidas para oferecer uma visão integrada sobre os principais aspectos relacionados à implementação da ETI no âmbito municipal: (1) oferta de educação em tempo integral; (2) planejamento e gestão da política; (3) articulação intersetorial e parcerias; (4) infraestrutura e condições materiais; (5) profissionais da educação; (6) currículo e jornada ampliada; (7) monitoramento, avaliação e equidade; e (8) desafios e estratégias de sucesso. Essa organização permite analisar, de forma articulada, fatores institucionais, pedagógicos e operacionais que incidem sobre a implementação da política nos territórios.

Durante o período de coleta, foram registradas 2.300 respostas. Para fins de organização e controle do banco de dados, foi atribuída a cada questionário uma identificação numérica sequencial, correspondente à ordem de submissão das respostas, utilizada exclusivamente para fins internos de sistematização e análise, sem possibilidade de identificação individual dos respondentes.

Encerrada a etapa de coleta, foram adotados procedimentos sistemáticos de verificação, consistência e limpeza do banco de dados, com o objetivo de assegurar a qualidade e a fidedignidade das informações analisadas. Inicialmente, foram excluídas 34 respostas de participantes que não concordavam com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, identificados 151 casos de respostas duplicadas provenientes do mesmo respondente, sendo mantida apenas a resposta mais recente.

Também foram identificadas 201 situações em que mais de uma pessoa respondeu ao questionário em nome de um mesmo município; nesses casos, foi adotado como critério de seleção o respondente com maior hierarquia do cargo ocupado, considerando-se, em situações de empate, o maior tempo no cargo e, persistindo o empate, a resposta mais recente. Adicionalmente, foi excluído um caso específico em que se verificou inconsistência interna nas respostas, totalizando, ao final desse processo, **1.913** respostas válidas.

2.1. Descrição da amostra

2.1.1 Representação de municípios

A pesquisa apresenta abrangência nacional, com participação de respondentes de 26 unidades federativas. Os estados com maior participação dos municípios foram Rio Grande do Sul (13,12%; n = 251), Bahia (8,47%; n = 162), São Paulo (7,74%; n = 148), Santa Catarina (6,90%; n = 132) e Minas Gerais (6,85%; n = 131).

Além disso, em oito estados, mais da metade dos municípios existentes participaram da pesquisa: Roraima (100%), Alagoas (75,49%), Sergipe (73,33%), Rio de Janeiro (66,30%), Amazonas (61,90%), Acre (59,09%), Paraíba (51,12%) e Rio Grande do Sul (50,50%), como pode ser observado na tabela 3.

Ao comparar a distribuição total de municípios por região com a distribuição observada na amostra, identificam-se proporções semelhantes, com variações inferiores a dois pontos percentuais na maior parte dos casos. As exceções concentram-se nas regiões Nordeste e Sudeste. O Nordeste representa 32,4% dos municípios do país, mas corresponde a 41,3% dos municípios da amostra, indicando sobrerrepresentação. Já o Sudeste, que reúne 29,94% dos municípios brasileiros, compõe apenas 19,34% da amostra, configurando sub-representação.

Tabela 3: Participação de municípios por UF

Descrição	Freq.	% de municípios da UF representados
Roraima (RR)	15	100,00%
Alagoas (AL)	77	75,49%
Sergipe (SE)	55	73,33%
Rio de Janeiro (RJ)	61	66,30%
Amazonas (AM)	39	61,90%
Acre (AC)	13	59,09%
Paraíba (PB)	114	51,12%
Rio Grande do Sul (RS)	251	50,50%
Pernambuco (PE)	83	44,86%
Santa Catarina (SC)	132	44,75%
Maranhão (MA)	96	44,24%
Tocantins (TO)	60	42,86%
Rio Grande do Norte (RN)	71	42,51%
Bahia (BA)	162	38,85%
Mato Grosso (MT)	52	36,62%
Piauí (PI)	81	36,16%
Espírito Santo (ES)	27	34,62%
Goiás (GO)	80	32,52%
Rondônia (RO)	16	30,77%
Ceará (CE)	55	29,89%
Amapá (AP)	4	25,00%
Mato Grosso do Sul (MS)	19	24,05%
São Paulo (SP)	148	22,95%
Pará (PA)	33	22,92%
Minas Gerais (MG)	131	15,36%
Paraná (PR)	38	9,52%
Distrito Federal (DF)	0	0
TOTAL	1.913	

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

Entre os municípios participantes, foram identificadas nove capitais. Ao se considerar o total de capitais existentes em cada região do país, observa-se que o Nordeste contou com a participação de cinco de suas nove capitais, o que corresponde a 55,6% do total regional. No Sudeste, duas das quatro capitais participaram da pesquisa, representando 50% do total da região. Nas demais regiões, a participação foi mais limitada: o Norte teve uma capital participante entre suas sete (14,3%); o Centro-Oeste registrou uma entre quatro capitais (25%) e o Sul contou com uma entre três capitais (33,3%).

2.1.2 Representação por número de matrículas

Os municípios que participaram da amostra somam um total de 896.527⁸ matrículas em ETI nos anos finais do ensino fundamental em 2025, considerando todas as redes públicas e privadas, o que representa 39,60% da oferta total no Brasil. Analisando apenas as redes municipais, foco deste estudo, são 584.587 matrículas em 2025, o que corresponde a 67,09% das matrículas nos municípios representados na amostra e 25,82% das matrículas em ETI nos anos finais no Brasil, como é possível observar na tabela 4.

Tabela 4: Matrículas nos anos finais do ensino fundamental em tempo integral (turmas presenciais) - Brasil e municípios respondentes - Todas as redes

	Total Brasil	Rede Pública				Rede Privada				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Categoria da Escola Privada			
							Particular	Comunitária	Confessional	Filantrópica
Total Brasil	2.264.070	2.211.919	303	959.594	1.252.022	52.151	38.688	3.917	1.296	8.250
Total Amostra	896.527	871.329	71	286.671	584.587	25.198	1.9834	1.557	341	3.466
% amostra X Brasil	39,60%	38,49%	0,00%	12,66%	25,82%	1,11%	0,88%	0,07%	0,02%	0,15%
% amostra X Total amostra		100,00%	0,01%	32,90%	67,09%	2,89%	2,28%	0,18%	0,04%	0,40%

Fonte: INEP – Sinopses estatísticas da Educação Básica 2025 (Brasil, 2026)

A distribuição das matrículas em ETI nos anos finais do ensino fundamental por região da amostra de 1.913 municípios, quando consideradas todas as redes, se aproxima da distribuição por região no Brasil. As regiões Nordeste (45,93%) e Sudeste (38,84%) somadas concentram mais de 80% das matrículas em 2025. Analisando apenas as matrículas nas redes municipais, a região Nordeste se destaca contribuindo

⁸ Os dados relacionados ao número de matrículas em ETI foram extraídos das Sinopses estatísticas da Educação Básica 2025 (Brasil, 2026)

com 64,67% das matrículas da amostra, seguida pela região sudeste (24,87%), como apresentado na tabela 5.

Tabela 5: Matrículas nos anos finais do ensino fundamental regular em tempo integral (turmas presenciais) - Amostra Regiões

Região	Todas as redes da amostra		Redes municipais da amostra	
	N	%	N	%
Centro-Oeste	35.008	3,90%	3.510	0,60%
Nordeste	411.737	45,93%	378.044	64,67%
Norte	60.809	6,78%	37.712	6,45%
Sudeste	348.222	38,84%	145.391	24,87%
Sul	40.751	4,55%	19.930	3,41%
Total	896.527	100,00%	58.4587	100,00%

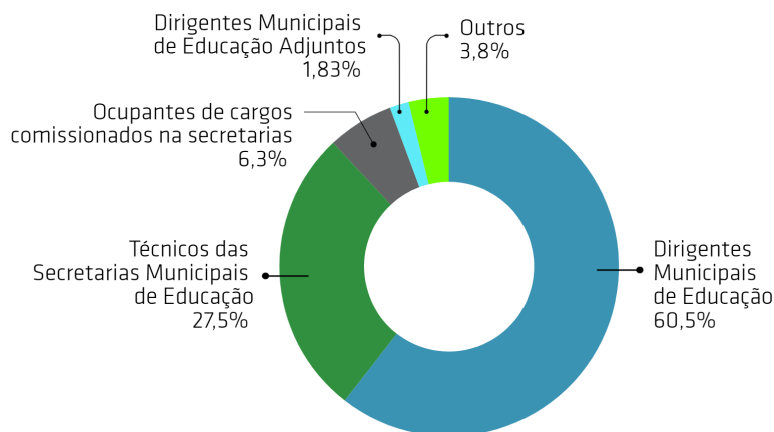
Fonte: INEP – Sinopses estatísticas da educação básica 2025 (Brasil, 2026)

As nove capitais presentes na amostra reúnem 211.080 matrículas em Educação em Tempo Integral (ETI) nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que representa 23,54% do total registrado nessa modalidade e etapa educacional na amostra. Quando se consideram exclusivamente as redes municipais, essas capitais concentram 120.733 matrículas em ETI nos Anos Finais do Ensino Fundamental, correspondendo a 20,67% do total observado no conjunto dos municípios respondentes.

2.2 Perfil dos respondentes

A amostra analisada neste estudo é composta por 1.913 respondentes, todos vinculados à gestão das respectivas redes municipais de educação. No que se refere ao cargo exercido, observa-se a predominância de Dirigentes Municipais de Educação, que representam 60,53% da amostra (n = 1.162), seguidos por técnicos das Secretarias Municipais de Educação (27,50%; n = 526), ocupantes de cargos comissionados nas secretarias (6,33%; n = 121) e Dirigentes Municipais de Educação Adjuntos (1,83%; n = 35), além de outras funções informadas pelos respondentes (Figura 1).

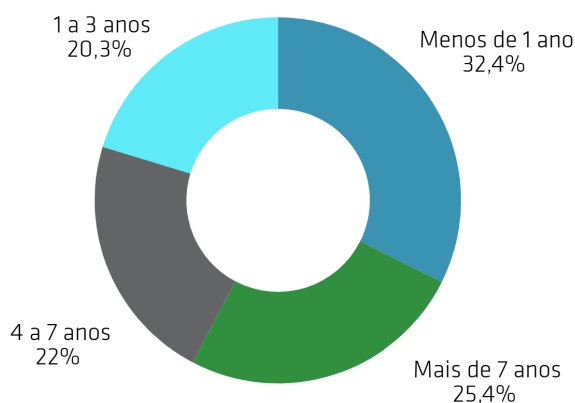
Figura 1: Distribuição dos respondentes por cargo



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

Em relação ao tempo de atuação na função, verifica-se uma distribuição relativamente equilibrada entre os diferentes períodos considerados, com maior concentração de respondentes com menos de um ano de exercício no cargo (32,36%; n = 619). Em seguida, destacam-se aqueles com mais de sete anos de atuação (25,35%; n = 485), seguidos pelos que possuem entre quatro e sete anos de experiência (22,01%; n = 421) e entre um e três anos (20,28%; n = 388). A distribuição indica a coexistência de gestores com diferentes níveis de experiência administrativa no conjunto da amostra (Figura 2).

Figura 2: Distribuição dos respondentes por tempo de exercício no cargo



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

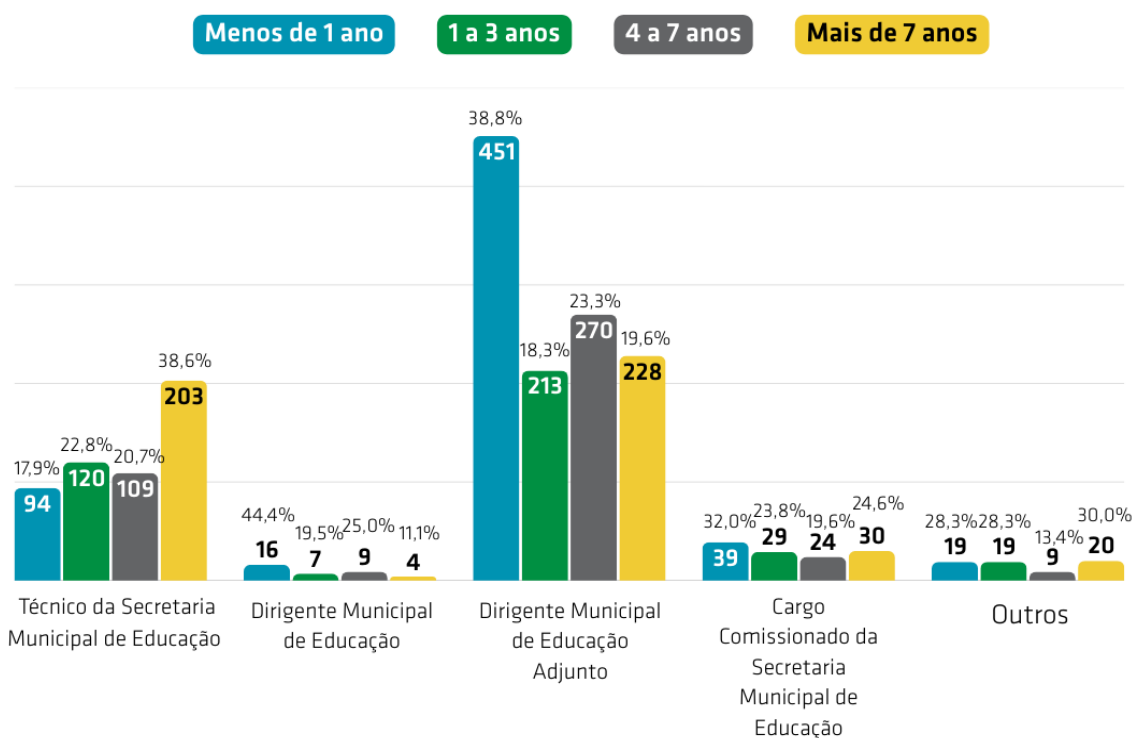
Entretanto, essa distribuição varia de forma significativa conforme o cargo. Entre os Dirigentes Municipais de Educação (1.162 respondentes), destaca-se a elevada proporção de profissionais com menos de um ano no cargo (38,8%), percentual substancialmente superior ao dos que possuem mais de sete anos de atuação (19,6%).

Ainda que as faixas intermediárias somem parcela relevante, o dado mais expressivo é a forte renovação nas posições de liderança máxima das redes municipais.

No caso dos Técnicos da Secretaria Municipal de Educação (526 respondentes), observa-se o movimento inverso: o maior percentual encontra-se entre aqueles com mais de sete anos de experiência (38,6%), indicando maior estabilidade e permanência no corpo técnico. As demais faixas distribuem-se de maneira relativamente equilibrada.

Os Dirigentes Adjuntos (36 respondentes) apresentam concentração significativa de profissionais com menos de um ano (44,44%), sugerindo renovação recente também nesses postos. Já entre os ocupantes de Cargos Comissionados (121 respondentes), o percentual mais elevado situa-se na faixa de até um ano (32,2%), embora haja presença relevante de profissionais com mais de sete anos (24,8%). Na categoria Outros (66 respondentes), destaca-se o grupo com mais de sete anos de atuação (30,3%), ainda que sem grande discrepância em relação às demais faixas.

Figura 3: Distribuição dos respondentes por cargo e tempo de exercício na função



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

2.3. Limites metodológicos da pesquisa

Apesar da abrangência nacional da amostra, a distribuição dos respondentes por unidade federativa mostrou-se significativamente desigual, como é possível observar na tabela 1. Os percentuais de municípios representados variaram amplamente entre os estados, indo de 100% a menos de 10%, sendo que apenas oito unidades da federação contaram com mais da metade de seus municípios representados na amostra. Essa heterogeneidade compromete a comparabilidade direta entre estados, uma vez que resulta em subamostras estaduais com níveis distintos de representatividade e precisão estatística, aumentando o risco de inferências influenciadas por vies de seleção e instabilidade amostral.

Observa-se, ainda, que seis estados apresentaram menos de 30 municípios respondentes, o que limita a robustez das estimativas e reduz o poder analítico para comparações quantitativas mais refinadas em nível estadual. Nesse contexto, eventuais diferenças observadas entre estados podem refletir, em grande medida, padrões de participação na pesquisa e não necessariamente variações substantivas nas políticas educacionais implementadas. Ademais, considerando que o foco da pesquisa recai sobre a implementação da Educação Integral na esfera municipal, especialmente em escolas com matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental, é esperado um elevado grau de heterogeneidade intrafederativa, dado que decisões, capacidades administrativas e condições institucionais variam significativamente entre municípios de um mesmo estado.

Diante desses limites, optou-se por priorizar análises em nível nacional, que apresentam maior estabilidade e sustentação inferencial para a descrição do panorama geral da oferta e da organização da Educação em Tempo Integral nas redes municipais. A desagregação por unidade federativa, quando apresentada, deve ser interpretada com cautela, evitando conclusões que atribuam padrões observados à realidade estadual, quando estes podem decorrer de características específicas dos municípios efetivamente representados na amostra.

3. PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS MUNICÍPIOS

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, com base nas respostas válidas coletadas junto às secretarias municipais de educação, organizados de forma descritiva e alinhados às dimensões analíticas que estruturaram o instrumento de coleta. Do total da amostra, 50,5% (966) das secretarias municipais de educação informaram ofertar matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), o que confere centralidade a esse grupo para a análise da implementação da política.

Tabela 6: Distribuição da oferta da ETI pelos municípios

Descrição	Freq.	% válida	% acumulada
Sim	966	50,5	50,5
Não	947	49,5	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

Entre as 947 redes municipais (49,5% do total) que informaram não ofertar ETI nos Anos Finais do Ensino Fundamental, observa-se que a maior concentração de respostas no nível “muito importante” recaiu sobre a insuficiência de infraestrutura escolar (67,3%). Em seguida, aparecem as limitações orçamentárias (34,6%) e a falta de professores (34,6%), ambas igualmente mencionadas como fatores de elevada relevância para a não implementação da política.

Com menor incidência, mas ainda com percentuais expressivos no nível máximo da escala, foram citadas as dificuldades relacionadas à adesão dos estudantes (31,7%), aos desafios logísticos de transporte (28,3%) e à oferta de alimentação escolar (27,8%). Em contraste, a existência de oferta da modalidade pela rede estadual e a carência de técnicos foram majoritariamente classificadas como pouco importantes, com 37,1% e 22,9% das respostas, respectivamente, concentradas nos níveis inferiores da escala.

Vale ressaltar que 419 municípios declararam, no formulário da pesquisa, não ofertar educação em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental, embora apresentem matrículas nessa modalidade na base do Censo Escolar de 2025. Diante dessa divergência, optou-se por manter, para fins da análise, as informações declaradas pelos próprios municípios no formulário.

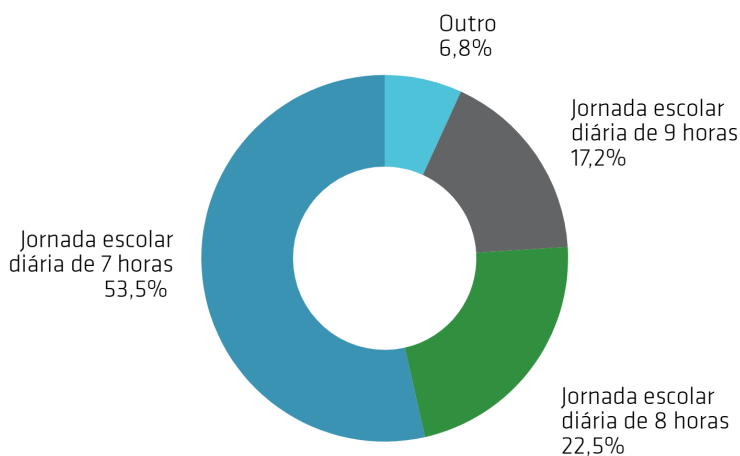
A seguir, serão apresentados os resultados das análises referentes aos 966 municípios que declaram ofertar ETI nos anos finais do ensino fundamental. Os achados

oferecem um panorama nacional sobre a oferta, a organização e os principais desafios da Educação em Tempo Integral nessa etapa da educação básica, com base na perspectiva da gestão municipal.

3.1. Oferta de Educação em Tempo Integral

Dos 966 respondentes que ofertam a Educação em Tempo Integral (ETI) nos anos finais do ensino fundamental, mais da metade (53,5%) adota a jornada escolar diária de sete horas, o que indica a predominância de uma ampliação mínima da carga horária nessa etapa de ensino. A jornada de oito horas é ofertada por 22,5% dos municípios, enquanto 17,2% optam por uma jornada diária de nove horas. Além disso, 6,8% dos respondentes informaram trabalhar com outros arranjos, o que pode indicar a utilização de modelos alternativos e/ou flexíveis de organização do tempo escolar por parte dessas redes. Assim, observa-se que a implementação da ETI ocorre majoritariamente por meio de formatos de jornada com ampliação do tempo escolar no limite mínimo estabelecido pelas diretrizes federais vigentes, ainda que uma proporção substancial das redes - 39,7% - estejam atuando por meio de jornadas maiores que este limite mínimo.

Figura 4: Distribuição do modelo de jornada ampliada adotado pela rede municipal



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

✓ *As práticas presentes nas redes municipais que ofertam ETI nos anos finais do ensino fundamental*

Em relação à frequência de práticas presentes nas redes municipais que ofertam a ETI, os resultados evidenciam que as redes municipais têm priorizado arranjos de menor custo estrutural, como atividades complementares articuladas ao currículo, expansão da carga horária de disciplinas já existentes e formação continuada dos profissionais da educação.

No caso das atividades complementares, mais da metade dos respondentes (57,3%) indicou sua oferta em todas as escolas que ofertam a ETI e 23,4% que a prática está presente na maioria das escolas com matrículas em ETI nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto apenas 1,6% dos participantes informaram a inexistência dessas atividades em suas unidades escolares.

Na mesma direção, a formação continuada dos profissionais aparece como uma prática relativamente consolidada, sendo indicada por 55,3% dos municípios como presente em todas as escolas e 20,1% na maior parte das escolas, o que revela esforços de uma parcela significativa das redes em articular a expansão do tempo escolar a processos formativos voltados aos educadores.

A mobilização de equipamentos sociais como espaços complementares para a composição da carga horária da ETI também se mostrou relevante, embora com menor abrangência. Conforme os dados, 36,2% dos municípios indicaram a sua utilização em todas as escolas e 23,6% na maioria das escolas, o que contribui para a ampliação dos tempos e espaços educativos para além da unidade escolar, envolvendo estruturas como quadras, parques, praças, piscinas municipais e Centros Educacionais Unificados (CEUs).

A ampliação da carga horária de disciplinas já existentes também aparece como uma prática consolidada entre as redes municipais e está presente, em alguma medida, em 73,9% das redes municipais respondentes. Enquanto 37,2% dos municípios adotam essa prática em todas as escolas, 17,9% na maior parte das escolas, 18,8% em algumas escolas e apenas 26,1% não a implementam em nenhuma unidade escolar.

A elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico para escolas que ofertam ETI e a adoção de escolas mistas⁹ também apresentaram menores níveis de disseminação entre as redes. Apesar de 34,2% dos municípios declararem utilizar um PPP próprio para a ETI em todas as escolas, observa-se também uma expressiva

⁹ Foram consideradas escolas mistas aquelas que ofertam a ETI para algumas turmas, enquanto outras turmas são atendidas em jornada regular.

proporção de respostas que indicam a presença em poucas escolas (24,7%) ou em nenhuma unidade (23,0%). Em relação às escolas mistas, chama atenção o fato de que 25,5% dos respondentes afirmaram adotar esse modelo em todas as escolas da rede, enquanto 18,2% indicaram sua presença na maioria delas. Em sentido oposto, 27,3% declararam não possuir escolas mistas em suas redes de ensino.

Entre as práticas menos ofertadas pelas redes, destacam-se a implementação de itinerários formativos e a organização do corpo docente em regime de dedicação de 40 horas. No que se refere aos itinerários formativos, 39,4% dos municípios informaram não adotar essa prática em nenhuma escola dos anos finais do ensino fundamental, enquanto 20,7% indicaram sua presença restrita a apenas algumas unidades, o que sugere uma incorporação ainda limitada desse componente na organização da ETI. De modo semelhante, a atuação de professores com dedicação exclusiva às escolas de tempo integral também apresentou baixa disseminação, uma vez que 34,3% dos respondentes afirmaram não adotar esse regime em nenhuma escola e 28,3% relataram sua implementação em poucas unidades. A tabela 7, a seguir, apresenta a consolidação dos dados coletados sobre as práticas presentes nas redes participantes.

Tabela 7: Práticas presentes nas redes municipais

	Nenhuma escola	Algumas escolas	A maior parte das escolas	Todas as escolas	Média	Desvio-padrão
Projeto Político Pedagógico próprio para tempo integral	222 (23%)	239 (24,7%)	175 (18,1%)	330 (34,2%)	2,63	1,17
Atividades complementares articuladas ao currículo	15 (1,6%)	171 (17,7%)	226 (23,4%)	554 (57,3%)	3,37	0,83
Ampliação da carga horária de disciplinas já existentes	252 (26,1%)	182 (18,8%)	173 (17,9%)	359 (37,2%)	2,66	1,22
Uso de equipamentos sociais (praças, CEUs etc.) para compor a carga horária	106 (11%)	282 (29,2%)	228 (23,6%)	350 (36,2%)	2,85	1,04
Itinerários Formativos	381 (39,4%)	200 (20,7%)	159 (16,5%)	226 (23,4%)	2,24	1,20
Professores com dedicação integral (40h)	331 (34,3%)	273 (28,3%)	194 (20,1%)	168 (17,4%)	2,21	1,10
Formação continuada dos profissionais	68 (7%)	170 (17,6%)	194 (20,1%)	534 (55,3%)	3,24	0,98
Escolas mistas (tempo integral e regular)	264 (27,3%)	281 (29,1%)	176 (18,2%)	245 (25,4%)	2,42	1,14

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

3.2. Planejamento e gestão da política

No que se refere ao planejamento, destaca-se a centralidade atribuída à redução das desigualdades educacionais articulada à definição de objetivos, metas e indicadores, bem como ao uso de informações diagnósticas para subsidiar a tomada de decisão. Esse processo é marcado por forte atenção à formalidade legal e ao alinhamento com os instrumentos normativos vigentes, incorporando, também, a escuta da comunidade escolar, ainda que com menor intensidade e abrangência entre os municípios.

Nesse sentido, há um forte reconhecimento da importância do planejamento orientado à redução das desigualdades. Mais da metade dos municípios (52,8%), informou que essa prática foi tratada como prioridade, enquanto 40,5% apontaram que ela foi considerada no planejamento. Também se observa a priorização de oferta de tempo integral em territórios vulneráveis (em 48% foi prioridade e 39,3% foi considerado no planejamento para implementação da ETI).

Na mesma direção, as práticas voltadas à articulação com o Plano Municipal de Educação (PME) e à definição de metas e indicadores educacionais, apresentaram percentuais elevados de respostas concentradas nos níveis mais altos da escala de importância. No caso da articulação com o PME, 46,9% dos municípios informaram que essa prática foi considerada no planejamento, enquanto 48,7% indicaram que foi prioridade. De modo semelhante, para 43,7% dos respondentes a definição de metas e indicadores foi considerada e para 50,6% foi prioridade. Esse padrão sugere que, de forma geral, municípios tendem a incorporar a formulação de objetivos, metas e referências normativas como elementos centrais.

O uso de diagnósticos baseados em dados quantitativos e qualitativos, por sua vez, também ocupou posição relevante no conjunto das práticas analisadas. A predominância das respostas que classificaram essa prática como prioridade (44,6%) ou apontaram que ela foi considerada no planejamento (47,9%) indica que a maior parte dos municípios reconhece a importância do uso de evidências e informações empíricas para subsidiar decisões no que diz respeito à ETI.

Paralelamente, a consulta à comunidade escolar foi incorporada ao processo de planejamento por uma parcela expressiva dos municípios, sendo considerada por 49,3% dos respondentes e prioridade para 26,2%. Ainda assim, para 17,9% essa participação foi pouco considerada e para 6,6% ela não foi considerada. Esses resultados indicam que, embora exista preocupação com a escuta da comunidade escolar, sua incorporação no planejamento no caso da oferta de tempo integral permanece, em muitos casos,

secundária em relação às dimensões normativas e estratégicas.

Apesar de serem considerados no planejamento, o uso de espaços comunitários já disponíveis (50,5%) e a existência de escolas com infraestrutura adequada (44,5%) foram as dimensões menos priorizadas (25,5% e 21,4%, respectivamente) no planejamento das redes analisadas, respectivamente.

Tabela 8: Práticas associadas ao processo de planejamento realizado para a implementação da política de ETI nas redes municipais de educação

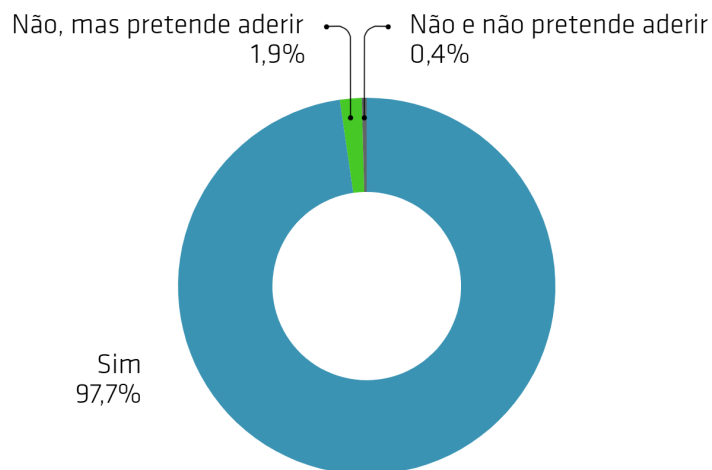
	Não foi considerado	Pouco considerado	Foi considerado	Foi prioridade	Média	Desvio-padrão
Articulação com o Plano Municipal de Educação	5 (0,5%)	38 (3,9%)	453 (46,9%)	470 (48,7%)	3,44	0,60
Definição de metas e indicadores educacionais	7 (0,7%)	48 (5%)	422 (43,7%)	489 (50,6%)	3,44	0,62
Diagnóstico com dados quantitativos e qualitativos	11 (1,1%)	61 (6,3%)	463 (47,9%)	431 (44,6%)	3,36	0,65
Consulta pública à comunidade escolar	64 (6,6%)	173 (17,9%)	476 (49,3%)	253 (26,2%)	2,95	0,84
Priorização de escolas em territórios vulneráveis	47 (4,9%)	75 (7,8%)	380 (39,3%)	464 (48%)	3,31	0,81
Redução de desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero	12 (1,2%)	53 (5,5%)	391 (40,5%)	510 (52,8%)	3,45	0,66
Uso de espaços comunitários já disponíveis	101 (10,5%)	131 (13,6%)	488 (50,5%)	246 (25,5%)	2,91	0,90
Escolas com infraestrutura adequada, sem necessidade de investimentos adicionais	132 (13,7%)	197 (20,4%)	430 (44,5%)	207 (21,4%)	2,74	0,95

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

✓ Adesão ao Programa Escola em Tempo Integral e Aprovação Normativa

A análise revela um cenário de forte alinhamento entre as políticas municipais e a política nacional: 97,7% dos municípios da amostra declararam adesão formal ao Programa Escola em Tempo Integral do governo federal. Entre os demais, 1,9% informaram que ainda não aderiram, mas pretendem fazê-lo, enquanto apenas 0,4% indicaram intenção de adesão futura. Os dados evidenciam, portanto, uma quase universalização da vinculação ao programa no conjunto analisado.

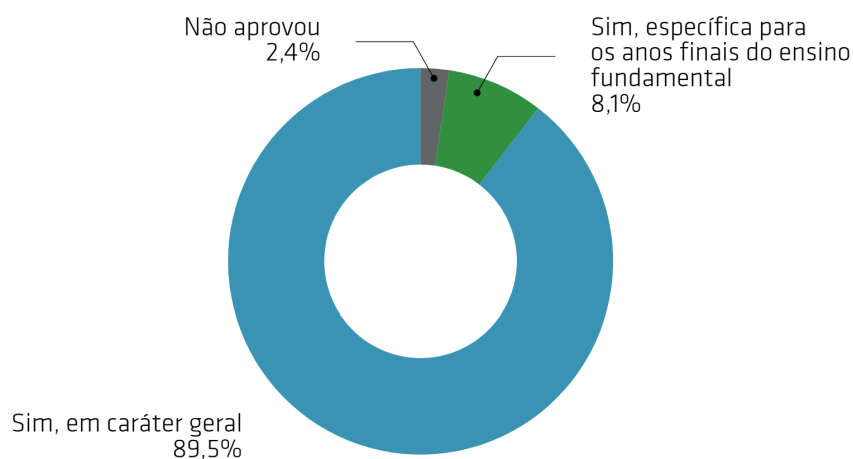
Figura 5: Adesão ao Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

Considerando o disposto no art. 6º da Portaria MEC nº 1.495, de 02 de agosto de 2023, verifica-se que a exigência de aprovação da Política de Educação em Tempo Integral junto aos respectivos Conselhos de Educação foi amplamente atendida pelos municípios da amostra. Os dados revelam que a maioria expressiva das redes que ofertam a ETI aprovou a política em caráter geral (89,5%), enquanto 8,1% adotaram uma política específica direcionada aos anos finais do ensino fundamental, e apenas uma parcela ínfima dos municípios (2,4%) não aprovou sua política.

Figura 6: Aprovação da Política Municipal de ETI



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

✓ Resultados observados pelas secretarias municipais após a oferta de ETI

De modo geral, 80,7% dos municípios que ofertam a ETI reconhecem essa política como um fator importante para o fortalecimento o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que 47,2% dos respondentes identificaram a melhoria do desempenho escolar dos estudantes em todas as unidades e 33,5% na maioria das escolas, enquanto apenas 0,6% indicaram não haver qualquer melhoria.

A redução da desigualdade no desempenho dos alunos também foi frequentemente observada pelas redes, com 35,1% dos participantes indicando perceber esse desdobramento na maior parte das escolas e 44,1% em todas as escolas. Assim, a percepção predominante dos gestores é de que a ETI contribui para melhoria dos resultados de aprendizagem e a mitigação das disparidades internas.

Resultados relacionados à redução da reprovação e redução da evasão escolar também são expressos com frequência elevada na visão dos respondentes. Em ambos os casos, mais de 75% dos municípios indicaram que esses efeitos ocorrem em muitas ou em todas as escolas, o que sugere a percepção substantiva de impactos positivos da ETI sobre a permanência e a progressão dos estudantes, ainda que tais resultados não se manifestem de maneira homogênea em todas as redes.

Em continuidade, destaca-se o crescimento/melhoria de ações de formação continuada dos professores, com 48,8% dos respondentes indicando sua ocorrência em todas as escolas da rede e 26,6% na maioria das escolas. Observa-se igualmente a frequência significativa da ampliação de metas e indicadores educacionais específicos para a ETI, sendo esse efeito apontado por 45,5% dos municípios como presente em todas as suas escolas.

Por outro lado, a reorganização curricular apresenta nível intermediário de consolidação e maior dispersão entre as redes. Embora 41,7% dos municípios informem sua implementação em todas as escolas e 24,7% na maioria delas, 31,1% indicam que o processo ocorre apenas em algumas unidades, e 2,5% relatam que ainda não foi realizado. Os dados sugerem que as revisões curriculares associadas à ETI seguem em processo de consolidação e ainda não se distribuem de forma homogênea no conjunto analisado.

Os resultados menos observados pelas redes, por sua vez, concentram-se nos aspectos estruturais e na expansão da oferta da ETI. O investimento em infraestrutura escolar apresentou apenas 32,4% dos municípios indicando sua ocorrência em todas as escolas, enquanto 32,8% relataram que esse investimento se limita a algumas unidades.

De forma ainda mais restrita, a ampliação do número de matrículas em tempo integral foi apontada por 24,2% dos respondentes como ocorrendo em todas as escolas, ao passo que somente 18,7% indicaram o aumento do número de escolas que ofertam ETI.

Tabela 9: Resultados observados após a oferta da ETI pelas redes municipais

	Nenhuma escola	Algumas escolas	A maior parte das escolas	Todas as escolas	Média	Desvio-padrão
Ampliação do número de escolas em tempo integral	107 (11,1%)	453 (46,9%)	225 (23,3%)	181 (18,7%)	2,5	0,92
Ampliação do número de matrículas em tempo integral	28 (2,9%)	425 (44%)	279 (28,9%)	234 (24,2%)	2,74	0,86
Reorganização curricular para atender à jornada ampliada	24 (2,5%)	300 (31,1%)	239 (24,7%)	403 (41,7%)	3,06	0,91
Redução da evasão escolar	20 (2,1%)	212 (21,9%)	299 (31%)	435 (45%)	3,19	0,85
Redução da reprovação escolar	15 (1,6%)	201 (20,8%)	304 (31,5%)	446 (46,2%)	3,22	0,83
Melhoria do desempenho dos estudantes	6 (0,6%)	180 (18,6%)	324 (33,5%)	456 (47,2%)	3,27	0,78
Redução da desigualdade no desempenho dos estudantes	8 (0,8%)	193 (20%)	339 (35,1%)	426 (44,1%)	3,22	0,79
Mais investimentos em infraestrutura escolar (salas, laboratórios, espaços pedagógicos, quadras desportivas)	65 (6,7%)	317 (32,8%)	271 (28,1%)	313 (32,4%)	2,86	0,95
Ampliação/melhoria da formação continuada de professores	46 (4,8%)	192 (19,9%)	257 (26,6%)	471 (48,8%)	3,19	0,92
Estabelecimento / ampliação de metas e indicadores para a educação em tempo integral	29 (3%)	209 (21,6%)	288 (29,8%)	440 (45,5%)	3,18	0,87

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

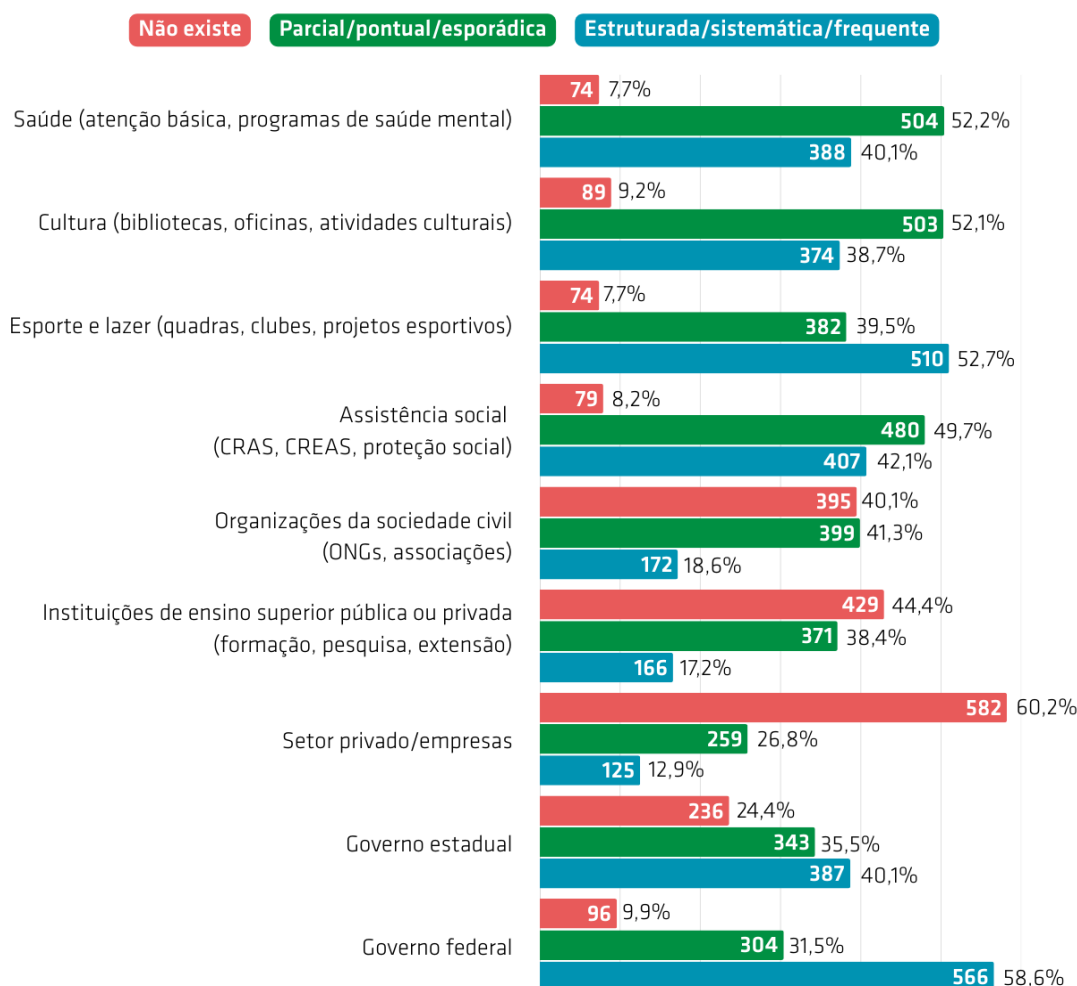
3.3. Articulação intersetorial e parcerias

As parcerias com o governo federal apresentaram o maior nível de consolidação entre os respondentes. Mais da metade das secretarias (58,6%) afirmaram que esse tipo de parceria ocorre de forma estruturada, sistemática e frequente em suas redes, evidenciando o papel central desempenhado pela União no apoio à implementação da ETI. Em seguida, destacam-se as parcerias intersetoriais estabelecidas nas áreas de esporte e lazer, indicadas como frequentes por 52,8% dos respondentes, seguidas pelas áreas de assistência social (42,1%), saúde (40,2%) e cultura (38,7%). Essas articulações envolvem, sobretudo, serviços como atenção básica e programas de saúde mental,

bibliotecas, oficinas e atividades culturais, quadras, clubes e projetos esportivos, bem como unidades da política de assistência social, a exemplo do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

Por outro lado, os dados revelaram uma baixa consolidação de parcerias com a sociedade civil, instituições de ensino superior (IES) e, principalmente, com o setor privado. No caso da sociedade civil e das IES, prevalecem respostas que apontam a inexistência de parcerias (40,9% e 44%, respectivamente) ou a presença de articulações pontuais e pouco estruturadas. Já o setor privado apresentou o menor nível de articulação, com 60,2% dos respondentes afirmando não possuir nenhuma parceria.

Figura 7: Parcerias e articulação intersetorial para a implementação da ETI nas redes municipais

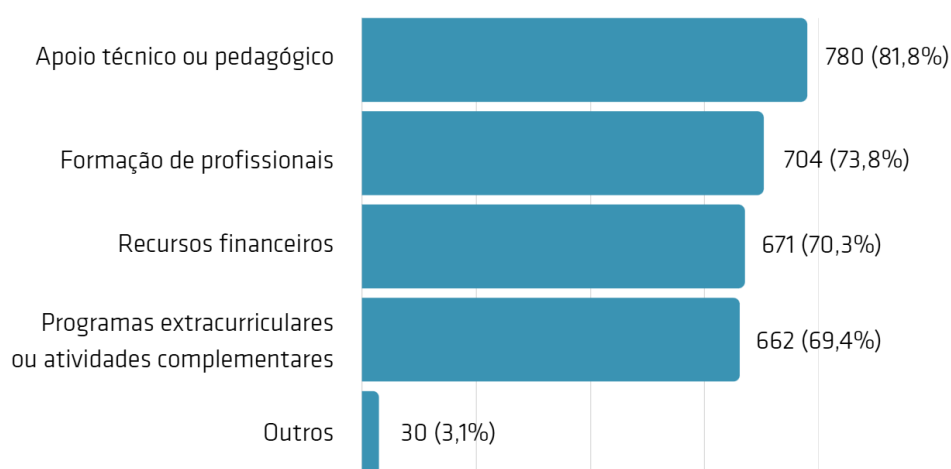


Fonte: Dados da pesquisa, 2026

✓ Contribuição das parcerias e articulações intersetoriais e apoio do governo estadual

O apoio técnico ou pedagógico é apontado pela maioria dos respondentes (81,8%) como a principal forma de contribuição dessas parcerias, seguido pela formação de profissionais (73,8%), pelo aporte de recursos financeiros (70,3%) e pela oferta de programas extracurriculares ou atividades complementares (69,4%). Esses dados evidenciam a diversidade de frentes por meio das quais as parcerias têm contribuído para a implementação da ETI.

Figura 8: Contribuição das parcerias e articulações intersetoriais na implementação da ETI nas redes municipais

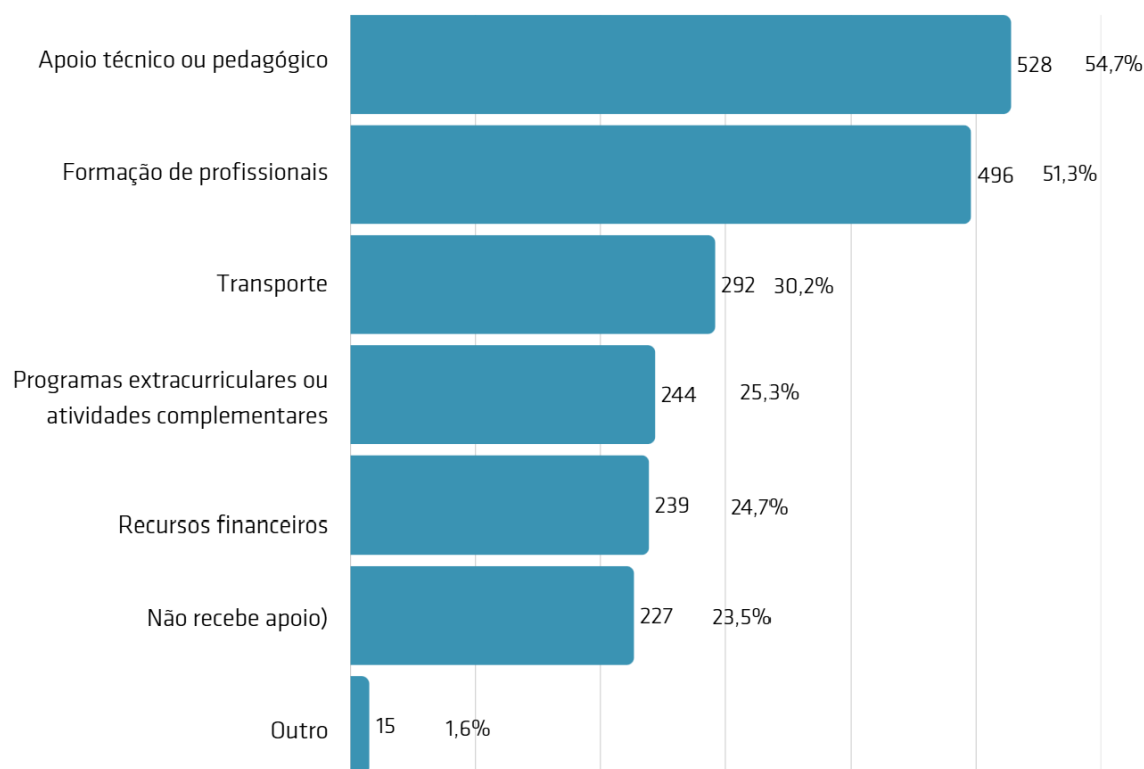


Fonte: Dados da pesquisa, 2026

No que se refere à articulação com o governo estadual, os municípios também indicaram o apoio técnico ou pedagógico como o tipo de suporte mais frequentemente recebido (54,7%), seguido pela formação de profissionais (51,3%). Em menor proporção, são mencionados o transporte escolar (30,2%), os programas extracurriculares ou atividades complementares (25,3%) e o aporte de recursos financeiros (24,7%). Chama atenção, contudo, que 23,5%¹⁰ dos municípios afirmaram não receber qualquer tipo de apoio do governo estadual, o que evidencia desigualdades na cobertura e na intensidade dessa atuação junto às redes municipais.

¹⁰ A ausência de parceria ou apoio do governo estadual foi identificada em duas questões do instrumento, com percentuais ligeiramente distintos: 24,4% na questão sobre parcerias institucionais para apoio à política de educação em tempo integral e 23,5% na questão específica sobre os tipos de apoio recebidos do governo estadual. A diferença decorre da formulação e do escopo distintos das perguntas. Para evitar a apresentação de informações redundantes, optou-se por destacar, no texto, o resultado da questão específica sobre o apoio estadual, por tratar diretamente dessa dimensão.

Figura 9: Apoio do governo estadual na implementação da ETI pelas redes municipais de educação



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

3.4. Infraestrutura e condições materiais

No que se refere às condições físicas, apenas 21,7% dos municípios informaram dispor de infraestrutura adequada em todas (8%) ou na maioria (13,7%) das escolas. Por outro lado, 42,8% indicaram que a infraestrutura escolar atende às demandas do tempo integral apenas em algumas das unidades e 35,6% declararam não possuir condições físicas adequadas.

Em relação à infraestrutura pedagógica, embora os recursos estejam mais amplamente disseminados do que os físicos, observa-se uma distribuição ainda desigual entre as escolas que ofertam a modalidade. A maioria (52,35%) dos municípios apontou que essas condições são suficientes apenas para algumas escolas (35,7%) ou não são suficientes (16,6%).

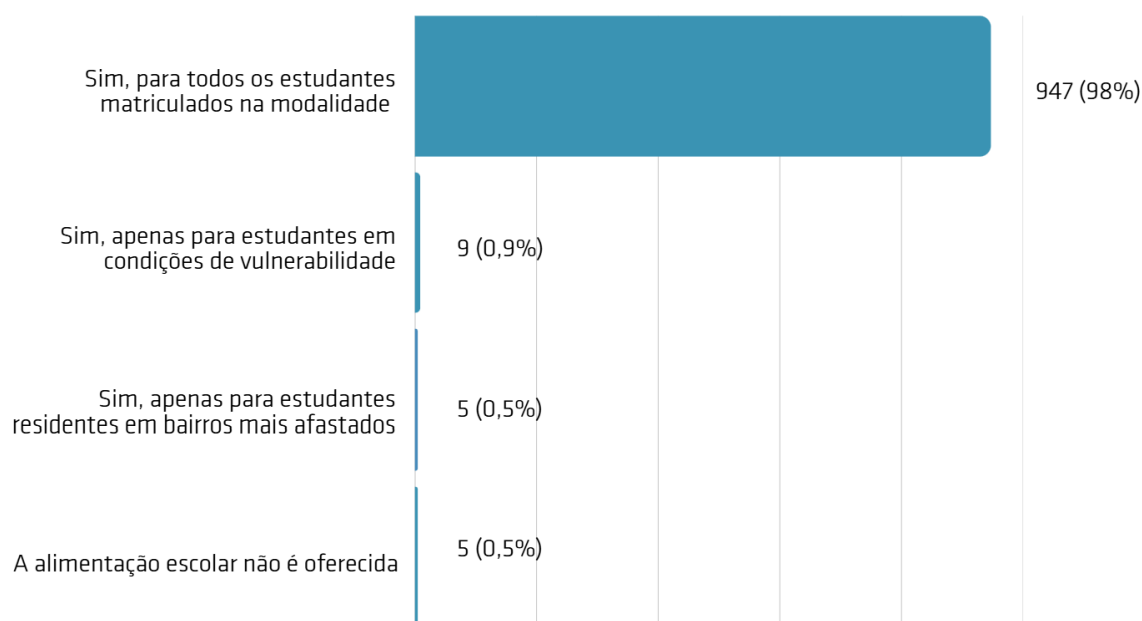
Tabela 10: Condições de infraestrutura e pedagógica das redes municipais que implementaram ETI

	Não	Sim, para algumas escolas	Sim, para a maioria das escolas	Sim, para todas as escolas	Média	Desvio-padrão
Condições de infraestrutura física suficientes	344 (35,6%)	413 (42,8%)	132 (13,7%)	77 (8%)	1,94	0,90
Condições de infraestrutura pedagógica suficientes	160 (16,6%)	345 (35,7%)	253 (26,2%)	208 (21,5%)	2,53	1,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

A alimentação escolar é o apoio mais consolidado à permanência dos estudantes na modalidade de tempo integral, sendo assegurada a todos os alunos em 98% dos casos.

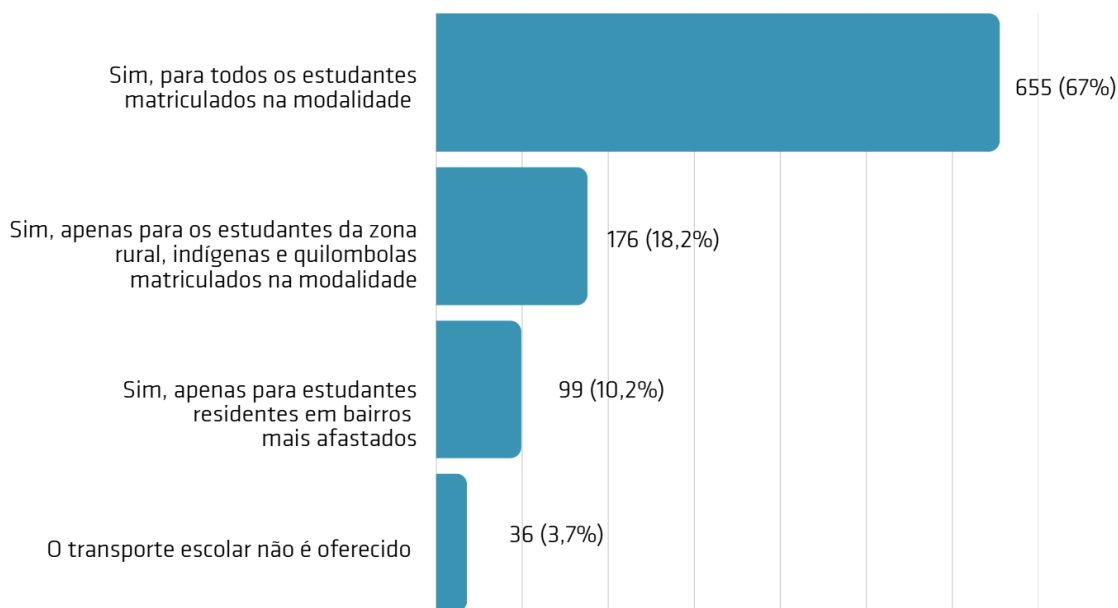
Figura 10: Oferta de alimentação escolar



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

O transporte escolar, por sua vez, é oferecido a todos os estudantes em 67,8% dos casos, ainda que com variações nos critérios de atendimento. Em parte das redes, esse serviço é restrito a públicos específicos, como estudantes residentes da zona rural, indígenas e quilombolas (18,2%) ou àqueles que vivem em bairros mais afastados (10,2%). Apenas 3,7% dos respondentes informaram não ofertar transporte escolar.

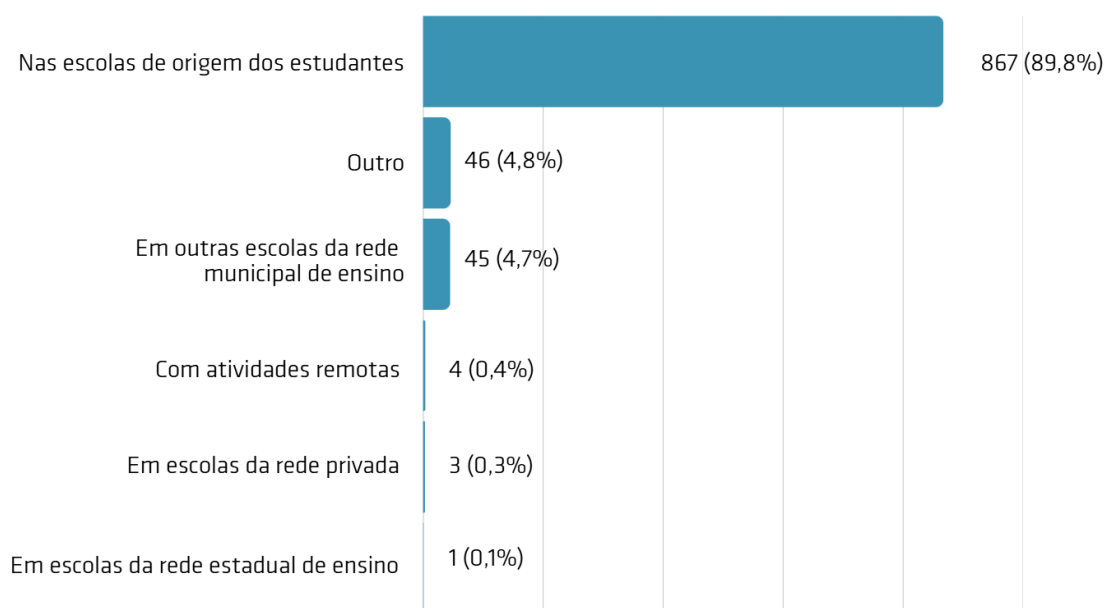
Figura 11: Oferta de transporte escolar



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

As atividades complementares são ofertadas majoritariamente na escola de origem dos alunos, correspondendo a 89,9% dos casos. As demais modalidades de oferta apresentaram participação pouco expressiva: uma parcela reduzida dos respondentes informou a realização das atividades em outras escolas da rede municipal (4,7%) ou por meio de outros arranjos (4,8%). Já a oferta por atividades remotas (0,4%) ou em instituições das redes privada (0,3%) e estadual (0,1%) mostrou-se residual.

Figura 12: Oferta das atividades complementares

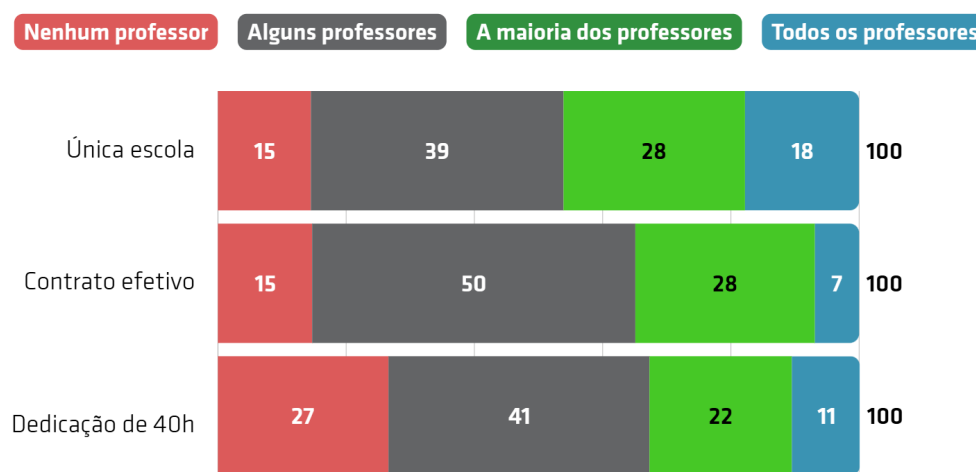


Fonte: Dados da pesquisa, 2026

3.5. Profissionais da educação

No que se refere ao vínculo contratual dos docentes, observa-se que o vínculo efetivo incide predominantemente sobre alguns (50,4%), ao passo que sua abrangência sobre a maioria (28,0%) ou a totalidade dos professores (6,9%) ocorre com menor frequência. Chama a atenção a ausência de professores efetivos atuando nas escolas com matrículas em ETI nos anos finais do ensino fundamental em 14,7% das redes pesquisadas.

Figura 13: Atuação dos professores (em porcentagem)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

A alocação desses profissionais em uma única escola também ocorre sobretudo para parte do corpo docente (39,4%), ao passo que sua aplicação à maioria (28,3%) ou a todos os professores (17,8%) aparece com menor incidência. Mais uma vez é relevante destacar que 14,5% das redes informam não possuir docentes atuando em uma única escola com matrículas em ETI nos anos finais do ensino fundamental.

Sobre dedicação semanal de 40 horas, os dados apontam para uma implementação ainda menos disseminada. Observa-se que a maior parte das respostas indica a adoção dessa carga horária apenas para alguns docentes (40,7%) ou sua inexistência para qualquer professor (26,6%), indicando que a jornada semanal integral ainda não se consolidou como parâmetro predominante na organização do trabalho docente das redes analisadas.

Entre os profissionais com maior presença nas escolas de anos finais do ensino fundamental que ofertam a ETI, seja diariamente ou em visitas programadas, destacam-se os monitores e os psicólogos. No caso dos monitores, 52% dos respondentes informaram atuação em todas as escolas da rede, ao passo que os psicólogos com presença em todas as unidades corresponderam a 50,3%. Em seguida,

observam-se o orientador educacional e o assistente social, ambos com 44,3% dos respondentes indicando atuação em todas as escolas da rede.

Ainda assim, os dados revelam distribuição desigual desses profissionais entre as redes. Percentuais expressivos apontam ausência ou presença restrita a algumas escolas, sobretudo no caso dos assistentes sociais — ausentes em 24,3% das redes e presentes apenas em algumas unidades em 19,5% — e dos orientadores educacionais, cuja ausência foi registrada em 32,2% das redes e presença restrita em 12,3%.

Tabela 11: Presença de outros profissionais nas escolas das redes municipais com matrículas em ETI nos anos finais do ensino fundamental

	Nenhuma escola	Algumas escolas	A maior parte das escolas	Todas as escolas	Média	Desvio-padrão
Psicólogo	176 (18,2%)	182 (18,8%)	122 (12,6%)	486 (50,4%)	2,95	1,19
Assistente Social	235 (24,3%)	188 (19,5%)	115 (11,9%)	428 (44,3%)	2,76	1,25
Orientador Educacional	311 (32,2%)	119 (12,3%)	108 (11,2%)	428 (44,3%)	2,68	1,33
Monitor	197 (20,4%)	147 (15,2%)	120 (12,4%)	502 (52,0%)	2,96	1,22

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

✓ Formação continuada de docentes

Os conteúdos mais presentes nas formações continuadas de docentes que atuam nas escolas de TI estão concentrados, sobretudo, em temáticas relacionadas à organização pedagógica e curricular do tempo integral. Destacam-se, nesse sentido, as temáticas relacionadas às metodologias ativas e inovadoras (64,6%) e à integração curricular entre componentes e atividades (61,2%), sugerindo que as redes têm buscado alinhar as práticas pedagógicas à ampliação da jornada escolar e à construção de propostas curriculares mais integradas. Essa centralidade nos aspectos pedagógicos se articula à recorrência de conteúdos voltados ao acompanhamento dos estudantes, como a avaliação da aprendizagem em contextos de tempo integral (54,6%), a educação especial na perspectiva inclusiva (54,5%) e o desenvolvimento socioemocional (53,1%).

Outros conteúdos, como gestão e organização do tempo escolar (51,7%), práticas pedagógicas com foco em devolutivas das avaliações (49%) e a abordagem da adolescência e de suas especificidades (41,1%), também estão presentes em parcela

significativa das redes. No entanto, o fato de 22,8% dos participantes informarem não ofertar formação continuada específica em ETI, indica que essa política ainda não está plenamente estruturada em todas as redes.

Figura 14: Conteúdos abordados nas formações continuadas



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

Além disso, os dados indicam que a oferta de formação continuada com base em conteúdos específicos da ETI tende a ser mais difundida entre gestores escolares e professores. Entre gestores, 49,9% dos respondentes afirmaram que a oferta contempla os profissionais em todas as escolas e 17,6% a maioria das escolas da rede (total de 67,7%), enquanto, no caso dos professores, 38% indicaram que a formação alcança os integrantes da categoria que atuam em todas as escolas e 21% na maioria das escolas (total de 59%). Para os demais profissionais, contudo, a distribuição das respostas ao longo da escala se mostra mais diluída, mas com 50,1% de respondentes indicando formação específica para os profissionais que atuam em todas (27%) ou na maioria (23,1%) das escolas.

Tabela 12: Oferta de formação continuada específica em ETI para os profissionais de educação das redes municipais

	Nenhuma escola	Algumas escolas	A maior parte das escolas	Todas as escolas	Média	Desvio-padrão
Professores	170 (17,6%)	226 (23,4%)	203 (21,0%)	367 (38,0%)	2.79	1.13
Gestores escolares	126 (13,0%)	188 (19,5%)	170 (17,6%)	482 (49,9%)	3.04	1.11
Demais profissionais	201 (20,8%)	281 (29,1%)	223 (23,1%)	261 (27,0%)	2.56	1.10

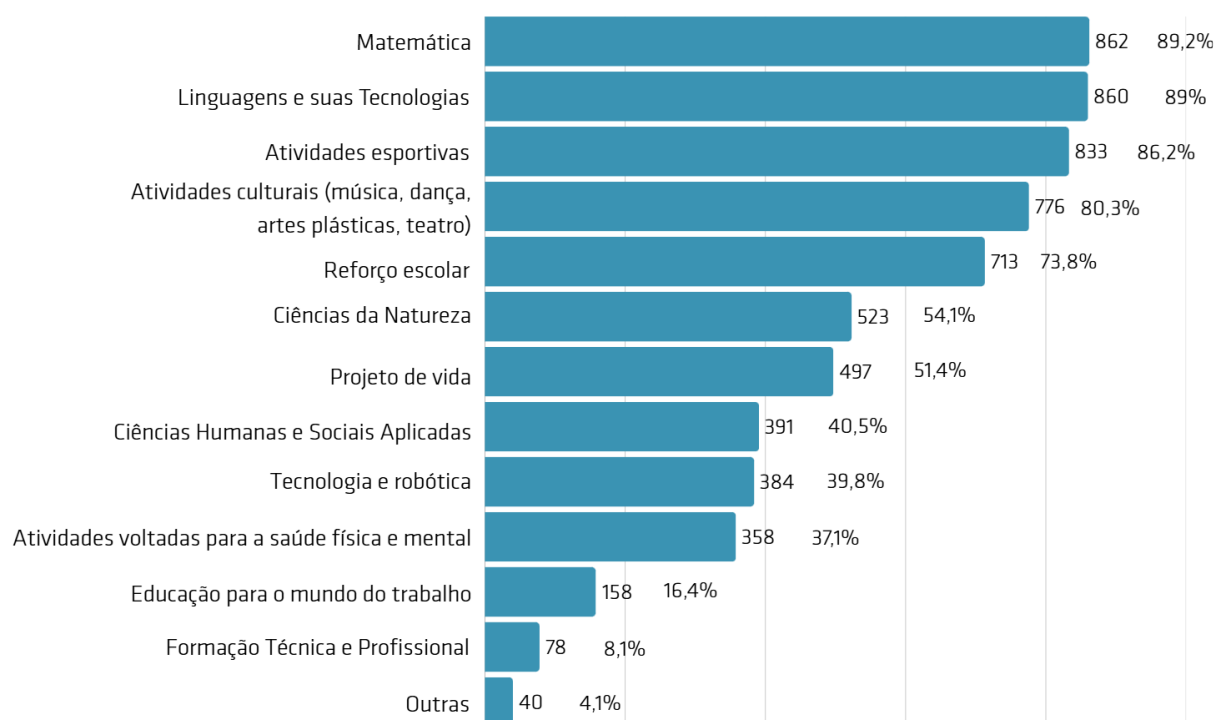
Fonte: Dados da pesquisa, 2026

3.6. Currículo e jornada ampliada

A organização do currículo da ETI nos municípios da amostra tende a privilegiar componentes curriculares clássicos e ações de reforço das aprendizagens, em articulação com práticas esportivas e culturais. Convém destacar que esse resultado está em consonância com o desenho esperado da política, que combina ampliação do tempo escolar com foco na recomposição das aprendizagens e na diversificação de experiências formativas.

Matemática (89,2%) e linguagens e suas tecnologias (89,0%) aparecem como os campos mais frequentemente desenvolvidos, acompanhadas por atividades esportivas (86,2%) e culturais (80,3%). O reforço escolar, presente em 73,8% das respostas, indica a centralidade do tempo ampliado como estratégia de fortalecimento das aprendizagens, enquanto ciências da natureza (54,1%) e projeto de vida (51,4%) aparecem como áreas relevantes, ainda que menos recorrentes. Outras áreas não citadas com frequência intermediária, como ciências humanas e sociais aplicadas (40,5%), tecnologia e robótica (39,8%) e ações voltadas à saúde física e mental (37,1%). Já as propostas relacionadas à educação para o mundo do trabalho (16,4%) e à formação técnica e profissional (8,1%) são as áreas menos exploradas, o que não surpreende considerando a etapa educacional pesquisada.

Figura 15: Áreas trabalhadas na carga horária ampliada



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

3.7. Monitoramento, avaliação e equidade

Os dados evidenciam um cenário predominantemente positivo em relação às ações de monitoramento desenvolvidas para orientar ajustes nas políticas e práticas das escolas com matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental. Entre elas, destaca-se o monitoramento da frequência escolar, sendo realizado em todas (78,9%) ou na maioria (13,1%) das escolas dos municípios, enquanto apenas 0,6% assinalaram a inexistência dessa prática em qualquer unidade. De forma semelhante, o acompanhamento do desempenho escolar está presente em todas (76,7%) ou na maioria (14,9%) das escolas das redes e o monitoramento do fluxo escolar em 76,6% para todas as escolas e em 14,4% para a maioria das unidades escolares.

Quando são observadas ações voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes, o padrão geral permanece positivo. Para 66,8% dos respondentes, esse acompanhamento ocorre em todas as escolas, enquanto 19,6% indicam sua realização na maioria e 12,5% em algumas. Situação semelhante é observada no monitoramento da vulnerabilidade social: 68,5% avaliam que essa ação é desenvolvida em todas as escolas, ao passo que 20,2% apontam sua ocorrência em muitas e 9,7% consideram que ela está restrita a algumas escolas.

Tabela 13: Ações desenvolvidas para orientar ajustes nas políticas e práticas das escolas com matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental

	Nenhuma escola	Algumas escolas	A maior parte das escolas	Todas as escolas	Média	Desvio padrão
Acompanhamento do desenvolvimento integral dos estudantes	11 (1,1%)	121 (12,5%)	189 (19,6%)	645 (66,8%)	3.52	0.75
Acompanhamento da frequência escolar dos estudantes	6 (0,6%)	71 (7,3%)	127 (13,1%)	762 (78,9%)	3.7	0.63
Acompanhamento do desempenho dos estudantes	8 (0,8%)	73 (7,6%)	144 (14,9%)	741 (76,7%)	3.67	0.65
Acompanhamento do fluxo escolar dos estudantes	8 (0,8%)	79 (8,2%)	139 (14,4%)	740 (76,6%)	3.67	0.66
Identificação de grupos de estudantes em situações de vulnerabilidade social	15 (1,6%)	94 (9,7%)	195 (20,2%)	662 (68,5%)	3.56	0.73
Articulação com órgãos colegiados (conselhos e fóruns municipais e escolares)	52 (5,4%)	129 (13,4%)	200 (20,7%)	585 (60,6%)	3.36	0.91

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

3.8. Desafios e estratégias de sucesso

✓ Desafios enfrentados pelas redes municipais

Entre os principais desafios para a implementação da ETI, sobressaem aqueles relacionados às condições estruturais e financeiras. A limitação orçamentária é apontada como um desafio muito importante para 63,6% dos respondentes e como importante por 29,7%. De forma bastante semelhante, os problemas de infraestrutura também aparecem com grande peso: 62,5% consideram esse desafio muito importante e 29,9% o avaliam como importante.

Os desafios relacionados à gestão de pessoas também ocupam posição de

destaque, ainda que de maneira menos expressiva. A disponibilidade de profissionais qualificados é avaliada como um desafio importante por 41,5% dos respondentes e como muito importante por 33,5%. A alocação de profissionais apresenta distribuição próxima, sendo considerada importante por 41% dos participantes e muito importante por 22,9%.

Outros desafios aparecem com importância moderada, mas ainda bastante significativa. A adesão das famílias, por exemplo, é considerada um desafio importante por 33,7% dos respondentes e como muito importante por 23,3%. Padrão semelhante é observado no desafio em relação ao transporte escolar, indicando que a ampliação da jornada pode trazer implicações logísticas relevantes ao ser avaliado como importante por 35,5% dos participantes e como muito importante por 24,8%. No que se refere à alimentação escolar, as percepções se distribuem de forma relativamente equilibrada. Cerca de 57,8% dos respondentes consideram esse um desafio importante ou muito importante, enquanto 42,1% o avaliam como pouco ou nada relevante.

Os desafios relacionados ao apoio institucional e às dimensões pedagógicas apresentaram peso relativamente menor. A ausência ou insuficiência de apoio técnico-normativo foi considerada um desafio importante ou muito importante por 44,7% dos respondentes, enquanto 55,3% indicaram enfrentar pouca ou nenhuma dificuldade nesse aspecto. A falta de apoio do governo federal, por sua vez, foi apontada como um desafio importante por 31,8% dos participantes e classificada como muito importante por 19,8%. De forma semelhante, os desafios associados à resistência dos profissionais à mudança curricular foram considerados muito importantes por apenas 19,7% dos respondentes.

Tabela 14: Desafios enfrentados pelas redes municipais na implementação da educação em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Média	Desvio-padrão
Falta de infraestrutura adequada	22 (2,3%)	51 (5,3%)	289 (29,9%)	604 (62,5%)	3.53	0.7
Limitações orçamentárias	25 (2,6%)	40 (4,1%)	287 (29,7%)	614 (63,6%)	3.54	0.7
Dificuldade logística de transporte	192 (19,9%)	191 (19,8%)	343 (35,5%)	240 (24,8%)	2,65	1,06
Dificuldade logística da alimentação escolar	239 (24,7%)	168 (17,4%)	324 (33,5%)	235 (24,3%)	2.57	1.11
Escassez de profissionais qualificados	97 (10%)	144 (14,9%)	401 (41,5%)	324 (33,5%)	2.99	0.94
Dificuldade de adesão dos estudantes e famílias	175 (18,1%)	240 (24,8%)	326 (33,7%)	225 (23,3%)	2.62	1.03
Falta de apoio técnico ou normativo	254 (26,3%)	280 (29%)	322 (33,3%)	110 (11,4%)	2.3	0.98
Resistência dos profissionais à mudança curricular	188 (19,5%)	260 (26,9%)	328 (34%)	190 (19,7%)	2.54	1.02
Dificuldade de alocação dos profissionais	161 (16,7%)	188 (19,5%)	396 (41%)	221 (22,9%)	2.7	1
Falta de apoio técnico do governo federal	223 (23,1%)	245 (25,4%)	307 (31,8%)	191 (19,8%)	2.48	1.05

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

✓ Estratégias mais eficazes para superar os desafios da implementação da educação em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental

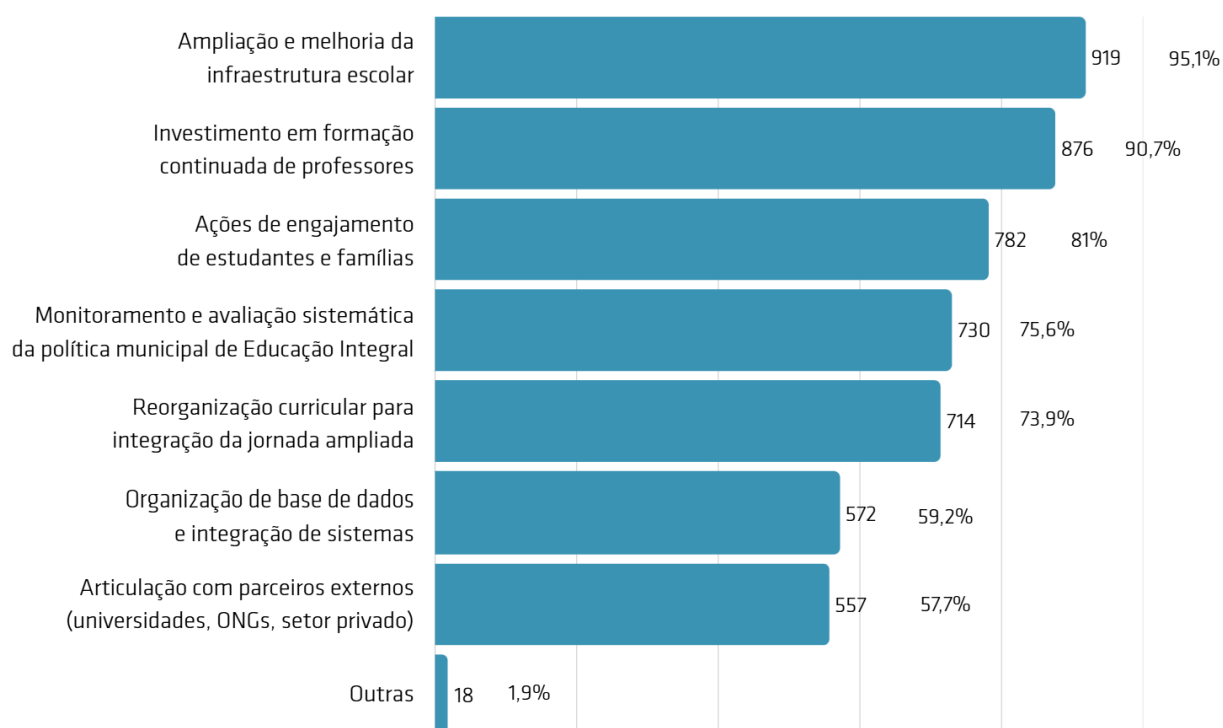
No que se refere às estratégias consideradas mais eficazes para o enfrentamento dos desafios de implementação da ETI, observa-se, de maneira bastante expressiva, a centralidade atribuída às ações voltadas às condições estruturais e à qualificação do trabalho pedagógico. A ampliação e a melhoria da infraestrutura escolar foram apontadas por 95,1% dos respondentes. Em seguida, o investimento na formação continuada de professores foi indicado como prioridade por 90,7% dos participantes.

Para além dessas dimensões estruturais, as respostas evidenciam forte

valorização de estratégias voltadas à organização pedagógica e à gestão da política. As ações de engajamento de estudantes e famílias foram mencionadas por 81% dos respondentes, reforçando a compreensão de que a viabilidade da ETI depende também da adesão e do envolvimento ativo da comunidade escolar. De modo complementar, o monitoramento e a avaliação sistemática da política municipal de ETI são reconhecidos como estratégias relevantes por 75,6% dos participantes. A reorganização curricular voltada à integração da jornada ampliada também ocupa posição de destaque, sendo apontada por 73,9% dos respondentes. Na sequência, a organização de bases de dados e a integração de sistemas são mencionadas por 59,2% dos participantes.

Por fim, a articulação com parceiros externos, como universidades, organizações da sociedade civil e o setor privado, foi reconhecida como uma estratégia importante por 57,7% dos respondentes. Esse resultado indica que, embora as parcerias sejam percebidas como um recurso relevante, tendem a ocupar um papel complementar, e não substitutivo, frente às responsabilidades centrais das redes públicas de ensino.

Figura 16: Estratégias mais eficazes na implementação da ETI nos anos finais do ensino fundamental



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

4. IMPLEMENTAÇÃO DA ETI NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA ANALÍTICA

Os resultados indicam que 50,5% dos municípios investigados já ofertam Educação em Tempo Integral (ETI) nos anos finais do ensino fundamental. Esse dado não deve ser interpretado como simples cumprimento mecânico da Lei nº 14.640/2023, mas como resultado de um processo ativo de interpretação e tradução das normas nacionais no contexto local, característico da dinâmica de atuação (*enactment*) das políticas públicas (Fávero & Tonieto, 2016; Lopes, 2016).

A elevada proporção de municípios que aprovaram políticas locais de ETI (89,5%) evidencia esforços relevantes de institucionalização da política na esfera municipal. No entanto, a predominância de jornadas de sete horas diárias (53,5%) sugere que grande parte das redes tem optado pela ampliação mínima prevista na normativa, possivelmente como estratégia de adaptação às restrições orçamentárias, de infraestrutura e de capacidade operacional (Resolução CNE/CEB nº 7/2025). O que revela a coexistência entre adesão formal à política e escolhas pragmáticas na sua operacionalização.

No que se refere às estratégias adotadas pelas redes municipais, destaca-se o predomínio de atividades complementares articuladas ao currículo (57,3%) como principal forma de viabilizar a ampliação da jornada. Em contrapartida, práticas estruturantes da educação integral, como a alocação de docentes em regime de 40 horas (10,6%) e a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos específicos para a ETI (34,2%), ainda apresentam baixa incidência. Essa assimetria reforça a compreensão de que gestores e diretores escolares, enquanto burocratas de nível de rua, exercem discricionariedade significativa, priorizando soluções consideradas mais viáveis frente às condições locais (Lipsky, 1980; Oliveira, 2012).

A literatura aponta que, diante de restrições de recursos e infraestrutura, esses agentes tendem a adotar estratégias de enfrentamento, concentrando esforços em iniciativas que demandam menor reorganização estrutural da escola, do corpo docente e dos espaços físicos (Lotta, 2010; Rocha, 2005). Tal padrão ajuda a explicar a prevalência de modelos de ampliação baseados na ampliação das áreas de conhecimento estabelecidas pelo currículo formal, em detrimento de mudanças mais profundas na organização pedagógica, como é o caso de matemática e linguagens e suas tecnologias.

Os desafios estruturais permanecem como elementos centrais para a consolidação da política. As limitações orçamentárias (63,6%) e a insuficiência de infraestrutura (62,5%) foram apontadas como os principais obstáculos à implementação da ETI. Esse diagnóstico converge com evidências internacionais, segundo as quais o Brasil, apesar de investir percentual do PIB superior à média dos países da OCDE em educação, enfrenta dificuldades relacionadas à eficiência alocativa e à desigualdade na oferta de condições básicas entre escolas, especialmente em territórios mais vulneráveis (OECD, 2021).

Adicionalmente, a ausência de apoio estadual para a implementação da ETI, relatada por 23,5% dos municípios, evidencia fragilidades no regime de colaboração federativa. Essa lacuna tende a aprofundar desigualdades educacionais, na medida em que o sucesso da política passa a depender, em grande medida, da capacidade técnica de cada município (Cardoso et al., 2011; Silva, 2026).

No plano pedagógico, as redes municipais relataram percepções positivas associadas à ampliação da jornada, como melhoria do desempenho escolar (47,2% em todas as escolas e 33,5% na maioria das escolas), a redução da reprovação (46,2% em todas e 31,5% na maioria das escolas) redução da evasão (45% em todas e 31% na maioria das escolas). Contudo, os dados também indicam o risco de que a expansão da ETI se restrinja a uma extensão da rotina escolar tradicional. A concentração da carga horária ampliada nas áreas de Matemática (89,2%) e Linguagens e suas Tecnologias (89,0%), sugere que o tempo adicional tem sido utilizado prioritariamente para reforço em disciplinas convencionais

Os achados reforçam a compreensão de que a efetividade da Escola em Tempo Integral (ETI) não depende apenas do desenho normativo e do fomento financeiro, mas a capacidade de articulação entre diretrizes nacionais e decisões tomadas no nível local também é importante. A política se concretiza, em última instância, por meio da atuação de gestores e profissionais da educação, cujas escolhas são condicionadas por contextos institucionais, recursos disponíveis e arranjos federativos e pelo engajamento dos estudantes e de suas famílias e responsáveis. O fortalecimento da ETI exige, portanto, estratégias que ampliem a previsibilidade, a coordenação intergovernamental e o suporte técnico às redes municipais, de modo a alinhar a expansão quantitativa da jornada a avanços consistentes na qualidade pedagógica e na equidade educacional.

5. RECOMENDAÇÕES

A pesquisa evidencia um cenário de alta adesão formal (97,7%) e alinhamento normativo ao Programa Escola em Tempo Integral (PETI), mas revela gargalos estruturais que podem comprometer a qualidade da oferta. Observa-se que 53,5% dos municípios optaram pela jornada de sete horas, o que caracteriza uma ampliação mínima do tempo escolar.

A implementação tem priorizado arranjos de baixo custo estrutural, como atividades complementares e formação continuada, em detrimento de mudanças mais profundas, como a dedicação exclusiva de professores (40h), que ocorre em apenas 10,6% das escolas de forma plena. Esse fenômeno corrobora a tese da discricionariedade da burocracia de nível de rua, em que os gestores locais utilizam estratégias de enfrentamento (*coping*) para viabilizar a política diante de uma limitação orçamentária (63,6%) e infraestrutura inadequada (62,5%).

Com base nos resultados da pesquisa, no referencial teórico mobilizado e na leitura analítica desenvolvida na seção anterior, apresentam-se, a seguir, recomendações gerais para o fortalecimento da implementação da ETI nos anos finais do ensino fundamental. Por se tratar de um estudo descritivo e exploratório, baseado em percepções declaradas, essas recomendações devem ser consideradas de acordo com os diferentes contextos e capacidades das redes, não constituindo soluções únicas nem relações causais demonstradas pela pesquisa. As recomendações estão organizadas em dois grupos: indução federativa e regime de colaboração; e gestão local.

Recomendações para indução federativa/regime de colaboração:

- A. **Garantir o aporte de recursos financeiros perenes:** A limitação orçamentária foi apontada por 63,6% dos municípios como um desafio muito importante para a manutenção da jornada ampliada. É fundamental institucionalizar mecanismos de financiamento que transcendam programas temporários, assegurando a sustentabilidade da política.
- B. **Priorizar a readequação da infraestrutura, com apoio financeiro e planejamento adequados à fase inicial de implementação:** Apenas 8% das redes municipais possuem infraestrutura adequada em todas as suas escolas, e 62,5% dos gestores que implementaram a política identificam a inadequação infraestrutural como o principal entrave operacional à implementação da Educação em Tempo Integral (ETI). Diante desse cenário, recomenda-se que a

readequação da infraestrutura seja planejada desde a fase inicial de implementação, com diagnóstico das necessidades, definição de prioridades e previsão de recursos financeiros compatíveis. Esse processo deve incluir também o fortalecimento dos mecanismos de apoio financeiro federal. O planejamento pode orientar intervenções graduais e adequadas às condições de cada rede, contribuindo para a qualidade e a sustentabilidade da oferta.

- C. **Institucionalizar o apoio técnico e financeiro dos estados:** Considerando que 23,5% dos municípios relatam não receber apoio do governo estadual, recomenda-se o fortalecimento e a regulamentação efetiva do regime de colaboração no âmbito dos estados, de modo a assegurar maior coordenação interfederativa. Esse arranjo deve contemplar apoio estruturado às redes municipais, incluindo transporte escolar e assistência técnica, com vistas à promoção da equidade territorial na implementação da política.

Recomendações para a gestão local:

- A. **Reformular os planos de carreira para incentivar vínculos estáveis e a dedicação docente a uma única escola:** Os dados evidenciam fragilidades na composição e na alocação docente: em 67,3% das redes, poucos ou nenhum professor possui regime de 40 horas. Menos de 35% informam que todos ou a maioria dos docentes são efetivos, enquanto 46,1% indicam que todos ou a maioria está alocada em uma única escola. O cenário aponta desafios à consolidação da escola de tempo integral. Recomenda-se fortalecer políticas de carreira e alocação que ampliem vínculos estáveis e favoreçam, quando adequado ao contexto da rede, a dedicação de 40 horas e a atuação docente em uma única unidade escolar.
- B. **Investir em formação continuada com foco na gestão e adolescência e instrução adaptativa e feedback:** O investimento em formação é visto como estratégia de sucesso por 90,7% dos respondentes, mas temas como as especificidades da adolescência (41,1%) ainda são pouco abordados. Recomenda-se que as redes ampliem a oferta de formação específica voltada às dimensões socioemocionais, das relações étnico-raciais e do bem-estar, como também fomentar o ensino personalizado para garantir que o tempo extra não

seja apenas uma "extensão da rotina tradicional", mas uma oportunidade de atender às necessidades individuais de aprendizagem.

- C. **Fortalecer a autonomia pedagógica das unidades escolares:** Menos da metade dos municípios (34,2%) possui PPP específico para ETI em todas as escolas. Recomenda-se fomentar a autonomia das escolas para que suas equipes exerçam sua capacidade decisória de forma alinhada às necessidades locais, adaptando a política à realidade territorial.
- D. **Fortalecer o engajamento coletivo e a escuta comunitária:** Ações de engajamento de famílias e estudantes foram consideradas eficazes por 81% dos gestores, mas a consulta à comunidade ainda é prioridade para apenas 26,2% das redes no planejamento. Recomenda-se fortalecer e formalizar mecanismos de participação da comunidade na revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para ampliar a legitimidade da política e sua aderência aos contextos locais.
- E. **Potencializar a articulação intersetorial nos territórios:** Embora as parcerias em esporte e lazer sejam frequentes (52,8%), a articulação com o setor privado (12,9%) e a sociedade civil é baixa. Recomenda-se que as redes fortaleçam e, quando pertinente, formalizem arranjos e protocolos para o uso de equipamentos sociais do território, como bibliotecas e centros culturais, quadras esportivas, dentre outros, como extensões do espaço educativo.
- F. **Assegurar a presença de equipes multidisciplinares permanentes:** Aproximadamente metade das redes já conta com psicólogos (50,3%) e monitores (52%) em todas as escolas. Recomenda-se avaliar e fortalecer estratégias que favoreçam a presença contínua desses profissionais, considerando formas de provimento, como a criação de cargos efetivos, e organização adequadas às necessidades e capacidades das redes, , assegurando o suporte contínuo ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.
- G. **Priorizar o bem-estar e a promoção da saúde mental em contexto escolar:** Os resultados da pesquisa indicam que a redução da evasão escolar é um efeito percebido em mais de 75% dos municípios após a implementação da ETI. Contudo, dados da OCDE (2021) revelam que o Brasil possui um dos piores índices de clima disciplinar (-0,37 contra 0,0 da média OCDE), onde 29% dos estudantes relatam sofrer bullying frequentemente (OECD, 2021). Recomenda-se instituir políticas sistêmicas de bem-estar, de promoção da saúde mental e de atuação antirracista no ambiente escolar de modo a prevenir e enfrentar

situações que possam comprometer a aprendizagem e o sentido de pertencimento do aluno.

- H. **Aprimorar o monitoramento com foco na equidade e no desenvolvimento integral:** As redes monitoram bem a frequência (78,9%), mas o acompanhamento do desenvolvimento integral (66,8%) ainda apresenta maior dispersão. Recomenda-se a continuidade dos indicadores tradicionais (frequência, aprendizagem e fluxo) e a adoção de indicadores qualitativos que avaliem o impacto social e emocional da política nos estudantes mais vulneráveis.

REFERÊNCIAS

Brasil. (2022). *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação — 2022*. Inep.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

Brasil. (2023). Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Presidência da República.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm

Brasil. (2023). Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral. Ministério da Educação.

https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/educacao-basica/portaria-no-1-495-de-2-de-agosto-de-2023.pdf

Brasil. (2023). 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. Ministério da Educação.

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de-2023-525531892>

Brasil. (2025). Portaria Interministerial MEC/MINC nº 6, de 8 de setembro de 2025. Institui a Ação Arte e Cultura na Educação de Tempo Integral. Diário Oficial da União.

<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/minc-n-6-de-8-de-setembro-de-2025-653987364>

Brasil. (2025). Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Diário Oficial da União.

https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/agosto-de-2025/rceb007_25.pdf

Brasil. (2025). Resolução nº 13, de 29 de outubro de 2025. Prorroga o prazo de execução dos recursos do Programa Escola em Tempo Integral. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2025/resolucao-no-13-de-29-de-outubro-de-2025.pdf>

Brasil. (2026) Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da

União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm

Lotta, G. S. (2010). *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 [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].
<https://doi.org/10.11606/T.8.2010.tde-20102010-120342>

Lotta, G. S. (2014). Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 19(65), 1-21
<https://doi.org/10.12660/cgpc.v19n65.10870>

OECD. (2021). *Education in Brazil: An International Perspective*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>

Quintão, G., Cruz, L., & Costa, L. (2024). *Os impactos da educação em tempo integral na América Latina*. Banco Mundial.
<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/9b0548686b5ac5eb991c7deae9dc2ee8-0370012024/related/POR-Impactos-da-Educa-o-em-Tempo-Integral-na-Am-rica-Latina-final.pdf>

Rodrigues, J. S. L., Elias, E. V. C., Fernandes, G. S. O., Miranda, L. L. S., Silva, L. L., Marcondes, P., Santos, R. C. B. M., & Pereira, T. D. G. (2025). Educação em tempo integral: políticas, práticas e impactos na vida estudantil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 17(4), 1-21. <https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-123>

Rogge, M., & Moura, G. B. (2024). As políticas públicas educacionais nas escolas municipais públicas brasileiras de educação integral. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, 6(2). <https://doi.org/10.56579/rei.v6i2.1497>

Secchi, L. (2012). *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos* (1. reimpr. da 1. ed. de 2010). Cengage Learning.

Silva, B. A. R., Coelho, L. M. C. C., & Moehleck, S. (2021). Direito à educação integral e(m) tempo integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. *Cadernos de Pesquisa*, 28(1), 166-187.
<https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p165-185>

Silva, G. C. C. (2026). A expansão da educação em tempo integral no Brasil. *Remunom*, 1(2), 1-19. <https://doi.org/10.61164/0ydyng29>

Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20-45.
<https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>

Vilas Boas, M. L., & Abbiati, A. S. (2020). A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(3), 1573-1597. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13545>

Bibliografia complementar

Ball, S. J. (2011). Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In S. J. Ball & J. Mainardes (Orgs.), *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 78-99). Cortez.

Barcellos, J. (2012). *Educação e Poder Legislativo: A contribuição da Câmara Municipal na formulação de políticas públicas de educação no município de Porto Alegre (2001-2008)* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

<http://hdl.handle.net/10183/70605>

Borges, A. (2005). *Papel do Poder Legislativo na produção de políticas públicas no Maranhão*. II Jornada Internacional de Políticas Públicas, São Luís, MA.

https://www.joinpp2013.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Arleth_santos148.pdf

Borges, A. (2010). Dinâmica Político-Eleitoral, Burocracia e Gasto Social. Caderno CRH, 23(58). <https://doi.org/10.9771/ccrh.v23i58.18993>

Cardoso, M. E., Oliveira, R. F., & Duarte, M. R. T. (2011). As políticas educacionais entre o nacional e o local. *Educação em Perspectiva*, 2(2), 288-301.

Cella, R. (2010). *Educação de tempo integral no Brasil: História, desafios e perspectivas* [Dissertação de mestrado, Universidade de Passo Fundo]. Recuperado de

<https://repositorio.upf.br/server/api/core/bitstreams/aee0ef0f-60c2-48b6-8d27-7434dd08233d/content>

Cuoghi, K. G., Paschoalotto, M. A. C., Brancalion, B. B., Yamanaka, J. S., & Castro, J. M. (2015). *Políticas Públicas: conceitos básicos*. FEA-RP/USP.

Dantas, L. M. V. (2005). *Análise da implementação de uma política educacional pioneira na área de avaliação em larga escala na Bahia* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Recuperado de <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9192>

Elmore, R. F. (1979). Backward mapping: Implementation research and policy decisions. *Political Science Quarterly*, 94(4), 601-616. <https://doi.org/10.2307/2149628>

Fávero, A. A., & Tonieto, C. (2017). O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. *Revista De Estudios Teóricos Y Epistemológicos En Política Educativa*, 1(2), 230-247. Recuperado de <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10460>

Gallego Ramos, J. R. (2018). Como se construye el marco teórico de la investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 830-854. <https://doi.org/10.1590/198053145177>

Lima, L. L., D'Ascenzi, L., Dias, G. V. S., & Bruscatto, R. (2014). Burocracia e políticas públicas: a implementação da Política Nacional de Humanização dos Serviços de Saúde em Porto Alegre/RS. *Revista do Serviço Público*, 65(4), 493-515.

<http://hdl.handle.net/10183/109470>

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.

Lopes, A. C. (2016). A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25).

<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2111>

Mainardes, J. (2018). A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, 23(e230034), 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>

Mainardes, J., Ferreira, M. S., & Tello, C. (2011). Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In S. J. Ball & J. Mainardes (Orgs.), *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 143-172). Cortez.

Matland, R. E. (1995). Synthesizing the implementation literature: The ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), 145-174.

<https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a037242>

OECD. (2021). *Education in Brazil: An International Perspective*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>

Oliveira, A. (2012). Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. *Revista De Administração Pública*, 46(6), 1551 a 1573. Recuperado de

<https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/7136>

Oliveira, B. R. (2009). *Street Level Bureaucracy e implementação de políticas públicas: uma revisão da literatura aplicada ao Programa Bolsa-Família em Belo Horizonte (MG)*. VI CONVIBRA, Belo Horizonte. Recuperado de

<https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/5240eece-3630-465c-8abc-850e586bb22d/content>

Oliveira, R. F. (2008). *Políticas educacionais no Brasil: Qual o papel do Poder Legislativo?* Protexto.

Pinto, I. C. M. (2008). Mudanças nas políticas públicas: a perspectiva do ciclo de política. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 8(3).

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (2025). *Orientações para elaboração de citações e referências: conforme a American Psychological Association (APA) 7ª edição*.

Sistema Integrado de Bibliotecas. Recuperado de

<https://www.pucminas.br/biblioteca/DocumentoBiblioteca/APA-7-Edicao.pdf>

Raeder, S. T. O. (2015). CICLO DE POLÍTICAS: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. *Perspectivas Em Políticas Públicas*, 7(13), 121-146.

Recuperado de <https://revista.uemg.br/revistappp/article/view/856>

Rocha, A. A. B. de M. (2012). A IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO PARA A ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. *Pensamento & Realidade*, 27(1). Retrieved from <https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/11521>

Rocha, C. V. (2006). Neoinstitucionalismo como modelo de análise para as políticas públicas: algumas observações. *Civitas: Revista De Ciências Sociais*, 5(1), 11–28. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2005.1.32>

Rodrigues, J. S. L., Elias, E. V. C., Fernandes, G. S. O., Miranda, L. L. da S., Silva, L. L. da, Marcondes, P., Santos, R. C. B. M., & Pereira, T. D. G. (2025). Educação em tempo integral: políticas, práticas e impactos na vida estudantil. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4*, 17(4), e8118. <https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-123>

Rogge, M., & Moura, G. B. de. (2024). As Políticas Públicas Educacionais nas Escolas Municipais Públicas Brasileiras de Educação Integral. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, 6(2), 01–24. <https://doi.org/10.56579/rei.v6i2.1497>

Secchi, L. (2013). *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos* (2a ed.). Cengage Learning.

Segatto, C. I. (s. d.). *Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses*.

Silva, B. A. R. da, Coelho, L. M. C. da C., & Moehlecke, S. (2021). Direito à Educação Integral e(m) Tempo Integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. *Cadernos De Pesquisa*, 28(1), 165–185. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p165-185>

Silva, G. C. C. (2026). A expansão da educação em tempo integral no Brasil. *Remunom*, 1(2), 1-19. <https://doi.org/10.61164/0ydyng29>

Siman, A. M. (2005). *Políticas públicas: a implementação como objeto de reflexão teórica e como desafio prático* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais].

Torrens, A. C. (s. d.). *Poder Legislativo e políticas públicas: uma abordagem preliminar*. Recuperado de https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/197/ril_v50_n197_p189.pdf

Vilas Boas, M. L., & Abbiati, A. S. (2020). A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 24(3), 1573–1597. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13545>

ANEXOS

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Prezada(o) Dirigente Municipal de Educação,

As redes municipais de ensino têm ampliado a oferta de escolas com matrículas de **Educação Integral em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental** (6º ao 9º ano), uma etapa decisiva para o desenvolvimento dos adolescentes, buscando a garantia da aprendizagem e o fortalecimento do vínculo escolar.

Nesse contexto, ressalta-se a importância da Lei 14.640/23 que institui o Programa Escola em Tempo Integral, assim como do conceito de Educação Integral estabelecido pela BNCC, cujo propósito é a **formação e o desenvolvimento global dos estudantes**, compreendendo a complexidade desse desenvolvimento, incluindo tanto a dimensão intelectual (cognitiva) quanto as dimensões científica, cultural, tecnológica e esportiva.

Para compreender melhor esse cenário, a Fundação Lemann e a Undime estão conduzindo **esta pesquisa, com dirigentes municipais de educação, visando colaborar na incidência de políticas públicas** e que busca:

- Mapear os principais desafios e as estratégias na implementação da educação em tempo integral;
- Identificar boas práticas e arranjos locais;
- Levantar percepções de gestores sobre fatores que facilitam ou dificultam o processo;
- Produzir recomendações práticas que orientem o aprimoramento dessa política.

O tempo estimado para preenchimento do questionário é de aproximadamente **20 minutos** e não exige o levantamento de informações adicionais, sendo apenas necessário **manter a página aberta até a finalização do preenchimento**. As respostas podem ser enviadas até o dia **15/12/2025**.

Ao responder "Concordo em participar desta pesquisa" na pergunta a seguir, a(o) senhora(or) consente de maneira voluntária em participar da pesquisa. Ressaltamos que:

- As informações fornecidas terão uso exclusivo para fins de pesquisa;
- Os resultados serão apresentados de maneira agrupada, sem identificação individual dos respondentes.

Em caso de dúvidas, favor entrar em contato: pesquisaeducacaointegral@d3e.com.br

Agradecemos imensamente pela colaboração e pela disponibilidade em contribuir com este estudo. Sua participação é muito importante para apoiar a expansão qualificada da educação em tempo integral no Brasil!

Atenciosamente,

Equipe de Pesquisa - Fundação Lemann e Undime

☐ Concordo em participar desta pesquisa

☐ Não concordo em participar desta pesquisa

DIMENSÃO 1 – IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

Ao indicar seu e-mail, a equipe responsável poderá compartilhar os resultados da pesquisa futuramente.

1. E-mail do respondente (opcional): _____

2. Cargo atual:

☐ Dirigente Municipal de Educação

☐ Dirigente Municipal de Educação Adjunto

☐ Cargo comissionado da Secretaria Municipal de Educação

☐ Técnico da Secretaria Municipal de Educação

☐ Outro (especificar): _____

3. Tempo de atuação na função (durante toda carreira):

Menos de 1 ano

1 a 3 anos

4 a 7 anos

Mais de 7 anos

4. Estado: [lista suspensa COM CÓDIGO IBGE]

5. Município: [lista suspensa COM CÓDIGO IBGE]

DIMENSÃO 2 - OFERTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)

6. A Secretaria Municipal de Educação oferta escolas com matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano)?

☐ Sim

☐ Não

Se NÃO:

7. Por favor, avalie, em relação ao município que você representa, a importância de cada um dos fatores abaixo para explicar a NÃO OFERTA de educação em tempo integral, nos anos finais do ensino fundamental, pela rede municipal:

Itens a avaliar:

- D. Limitações orçamentárias
1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante
- E. Falta de infraestrutura adequada
1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante
- F. Dificuldade logística de transporte
1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante
- G. Dificuldade logística da alimentação escolar
1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante
- H. Dificuldade de adesão dos estudantes e das famílias
1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante
- I. Escassez ou dificuldade de professores ou outros profissionais
1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante
- J. Falta de apoio técnico ou normativo
1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante
- K. Oferta da modalidade pela rede estadual de educação
1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante

Se SIM:

7. Qual modelo de jornada ampliada é adotado predominantemente pela rede municipal de educação?

Jornada escolar diária de sete horas

Jornada escolar diária de oito horas

Jornada escolar diária de nove horas

Outro arranjo (especificar): _____

8. A seguir, estão listados diferentes práticas e arranjos que podem estar presentes em escolas municipais que oferecem educação em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental. Por favor, avalie a frequência com que cada prática ocorre na sua rede:

Projeto Político Pedagógico próprio para tempo integral

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Atividades complementares articuladas ao currículo

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Ampliação da carga horária de disciplinas já existentes

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Uso de equipamentos sociais (quadras, parques, praças, piscinas municipais, CEUs) como espaços para compor a carga horária do tempo integral

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Itinerários Formativos (percursos educacionais estruturados de livre escolha dos estudantes, visando o aprofundamento de suas aprendizagens e seu desenvolvimento)

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Professores com dedicação integral (40h) à escola de tempo integral

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Formação continuada dos profissionais

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Escolas mistas (escolas com turmas em tempo integral e regular)

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

DIMENSÃO 3 – PLANEJAMENTO E GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º ao 9º ano)

09. Avalie o grau de importância de cada uma dessas práticas associadas ao processo de PLANEJAMENTO realizado para a implementação da política de educação em tempo integral na rede municipal de educação:

Articulação com o Plano Municipal de Educação

1 = Não foi considerado | 2 = Pouco considerado | 3 = Foi considerado | 4 = Foi prioridade

Definição de metas e indicadores educacionais

1 = Não foi considerado | 2 = Pouco considerado | 3 = Foi considerado | 4 = Foi prioridade

Diagnóstico com dados quantitativos e qualitativos

1 = Não foi considerado | 2 = Pouco considerado | 3 = Foi considerado | 4 = Foi prioridade

Consulta pública à comunidade escolar

1 = Não foi considerado | 2 = Pouco considerado | 3 = Foi considerado | 4 = Foi prioridade

Priorização de escolas em territórios vulneráveis

1 = Não foi considerado | 2 = Pouco considerado | 3 = Foi considerado | 4 = Foi prioridade

Redução de desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero

1 = Não foi considerado | 2 = Pouco considerado | 3 = Foi considerado | 4 = Foi prioridade

Uso de espaços comunitários já disponíveis

1 = Não foi considerado | 2 = Pouco considerado | 3 = Foi considerado | 4 = Foi prioridade

Escolas com infraestrutura adequada, sem necessidade de investimentos adicionais

1 = Não foi considerado | 2 = Pouco considerado | 3 = Foi considerado | 4 = Foi prioridade

10. O município aprovou sua Política de Educação em Tempo Integral, alinhada à Base Nacional Comum Curricular e junto ao seu respectivo Conselho de Educação (conforme estabelecido pelo MEC no art 6º da PORTARIA Nº 1.495, de 02 de agosto de 2023)?

- ☐ Sim, em caráter geral
- ☐ Sim, específica para os anos finais do ensino fundamental
- ☐ Não aprovou

11. O município aderiu formalmente ao Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023) do Ministério da Educação?

- ☐ Sim
- ☐ Não, mas pretende aderir
- ☐ Não e não pretende aderir

12. A seguir, estão listados alguns resultados após a oferta de Educação em Tempo Integral nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Por favor, avaliar a frequência com que cada resultado ocorre na sua rede, utilizando a escala:

Ampliação do número de escolas em tempo integral

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Ampliação do número de matrículas em tempo integral

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Reorganização curricular para atender à jornada ampliada

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Redução da evasão escolar

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Redução da reprovação escolar

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Melhoria do desempenho dos estudantes

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Redução da desigualdade no desempenho dos estudantes

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Mais investimentos em infraestrutura escolar (salas, laboratórios, espaços pedagógicos, quadras desportivas)

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Ampliação/melhoria da formação continuada de professores

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Estabelecimento / ampliação de metas e indicadores para a educação em tempo integral

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

DIMENSÃO 4 – ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL E PARCERIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º ao 9º ano)

13. A secretaria de educação municipal possui PARCERIAS com instituições ou políticas públicas para apoiar a política de educação em tempo integral para os anos finais do ensino fundamental em sua rede de ensino?

Instituição/Política Pública	Estruturada / sistemática / frequente	Parcial / pontual / esporádica	Não existe
Saúde (atenção básica, programas de saúde mental)	☐	☐	☐
Cultura (bibliotecas, oficinas, atividades culturais)	☐	☐	☐
Esporte e lazer (quadras, clubes, projetos esportivos)	☐	☐	☐
Assistência social (CRAS, CREAS, proteção social)	☐	☐	☐
Organizações da sociedade civil (ONGs, associações)	☐	☐	☐
Instituições de ensino superior pública ou privada (formação, pesquisa, extensão)	☐	☐	☐
Setor privado / empresas	☐	☐	☐
Governo estadual	☐	☐	☐
Governo federal	☐	☐	☐

14. As parcerias selecionadas na questão anterior contribuem com (marque todas que se aplicarem):

- ☐ Recursos financeiros
- ☐ Apoio técnico ou pedagógico
- ☐ Formação de profissionais
- ☐ Programas extracurriculares ou atividades complementares
- ☐ Outros (especificar): _____

15. Especificamente do governo estadual, a secretaria de educação municipal recebe que tipo de apoio [marque todas que se aplicarem]?

- ☐ Recursos financeiros
- ☐ Apoio técnico ou pedagógico
- ☐ Formação de profissionais
- ☐ Programas extracurriculares ou atividades complementares
- ☐ Transporte
- ☐ Não recebe apoio
- ☐ Outros (especificar): _____

DIMENSÃO 5 – INFRAESTRUTURA E CONDIÇÕES MATERIAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º ao 9º ano)

16. As condições de infraestrutura FÍSICA existentes são suficientes para suportar o currículo em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental?

- ☐ Sim, para todas as escolas
- ☐ Sim, para a maioria das escolas
- ☐ Sim, para algumas escolas
- ☐ Não

17. As condições de infraestrutura PEDAGÓGICA existentes são suficientes para suportar o currículo em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental?

- ☐ Sim, para todas as escolas
- ☐ Sim, para a maioria das escolas
- ☐ Sim, para algumas escolas
- ☐ Não

18. O transporte escolar é oferecido para os estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental nas escolas com matrículas em tempo integral?

- ☐ Sim, para todos os estudantes matriculados na modalidade
- ☐ Sim, apenas para os estudantes da zona rural, indígenas e quilombolas matriculados () na modalidade
- ☐ Sim, apenas para estudantes residentes em bairros mais afastados
- ☐ O transporte escolar não é oferecido

19. A alimentação escolar é oferecida para os estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental nas escolas com matrículas em tempo integral?

- ☐ Sim, para todos os estudantes matriculados na modalidade
- ☐ Sim, apenas para estudantes em condições de vulnerabilidade
- ☐ Sim, apenas para estudantes residentes em bairros mais afastados
- ☐ A alimentação escolar não é oferecida

20. As atividades complementares ofertadas aos estudantes acontecem, em sua maioria:

- ☐ Nas escolas de origem dos estudantes
- ☐ Em outras escolas da rede municipal de ensino
- ☐ Em escolas da rede estadual de ensino
- ☐ Em escolas da rede privada
- ☐ Com atividades remotas
- ☐ Outro: _____

DIMENSÃO 6 – PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º ao 9º ano)

21. Os professores que atuam nas escolas com matrículas em tempo integral, nos anos finais do ensino fundamental, têm **40 horas semanais de dedicação**, estão majoritariamente **alocados em uma única escola** e possuem **contrato efetivo**? Por favor, **avalie a frequência com que cada resultado ocorre na sua rede**:

40h de dedicação

1 = Nenhum professor | 2 = Alguns professores | 3 = A maior parte dos professores | 4 = Todos os professores

Alocação em uma única escola

1 = Nenhum professor | 2 = Alguns professores | 3 = A maior parte dos professores | 4 = Todos os professores

Contrato efetivo (ou seja, não temporário)

1 = Nenhum professor | 2 = Alguns professores | 3 = A maior parte dos professores | 4 = Todos os professores

22. Quais desses profissionais estão presentes (diariamente ou visitas programadas) nas escolas de anos finais do ensino fundamental com matrículas em tempo integral (indique a opção correspondente para cada categoria de profissional)?

Profissionais	Nenhuma escola	Algumas escolas	A maior parte das escolas	Todas as escolas
Psicólogo (a)	☐	☐	☐	☐
Assistente social	☐	☐	☐	☐
Orientador (a) educacional	☐	☐	☐	☐
Monitor (a)	☐	☐	☐	☐

23. Se há formação continuada específica de Educação Integral nos anos finais do ensino fundamental, indique quais conteúdos são priorizados na formação (marcar todas que se aplicam):

- ☐ Metodologias ativas e inovadoras
- ☐ Integração curricular entre componentes e atividades
- ☐ Gestão e organização do tempo escolar
- ☐ Desenvolvimento socioemocional dos estudantes
- ☐ Avaliação da aprendizagem em tempo integral
- ☐ Educação especial na perspectiva inclusiva
- ☐ A adolescências e suas especificidades
- ☐ Práticas pedagógicas com foco em devolutivas de avaliações

- ☐ Não é oferecida formação específica de Educação Integral nos anos finais do ensino fundamental
- ☐ Outros — especifique: _____

24. Indique a abrangência da oferta de formação continuada oferecida com conteúdos específicos de Educação Integral nos anos finais do ensino fundamental.

Professores de escolas em tempo integral dos Anos Finais do Ensino Fundamental

1 = Nenhum profissional | 2 = Alguns profissionais | 3 = A maior parte dos profissionais | 4 = Todos os profissionais

Gestores escolares (diretores[as] e coordenadores[as] pedagógicos[as]) de escolas em tempo integral dos Anos Finais do Ensino Fundamental

1 = Nenhum profissional | 2 = Alguns profissionais | 3 = A maior parte dos profissionais | 4 = Todos os profissionais

Demais profissionais de escolas em tempo integral dos Anos Finais do Ensino Fundamental

1 = Nenhum profissional | 2 = Alguns profissionais | 3 = A maior parte dos profissionais | 4 = Todos os profissionais

DIMENSÃO 7 – CURRÍCULO E JORNADA AMPLIADA DAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

25. Em quais áreas são desenvolvidas as atividades da carga horária ampliada (marcar todas que se aplicam)?

- ☐ Linguagens e suas Tecnologias
- ☐ Matemática
- ☐ Ciências da Natureza
- ☐ Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
- ☐ Formação Técnica e Profissional
- ☐ Educação para o mundo do trabalho
- ☐ Projeto de vida
- ☐ Atividades culturais (música, dança, artes plásticas, teatro)
- ☐ Atividades esportivas
- ☐ Atividades voltadas para a saúde física e mental
- ☐ Tecnologia e robótica
- ☐ Reforço escolar

[] Outras (especificar) _____

DIMENSÃO 8 – MONITORAMENTO, AVALIAÇÃO E EQUIDADE

26. Avalie com que frequência as ações abaixo são desenvolvidas para orientar ajustes nas políticas e práticas das escolas com matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental?

Acompanhamento do desenvolvimento integral dos estudantes

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Acompanhamento da frequência escolar dos estudantes

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Acompanhamento do desempenho dos estudantes

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Acompanhamento do fluxo escolar dos estudantes

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Identificação de grupos de estudantes em situações de vulnerabilidade social

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

Articulação com órgãos colegiados (conselhos e fóruns municipais e escolares)

1 = Nenhuma escola | 2 = Algumas escolas | 3 = A maior parte das escolas | 4 = Todas as escolas

DIMENSÃO 9 – DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE SUCESSO

27. Abaixo, estão listados alguns possíveis desafios que podem ser enfrentados na implementação da educação em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental. Avalie o grau de importância de cada DESAFIO para a sua rede, segundo a escala:

Limitações orçamentárias

1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante

Falta de infraestrutura adequada

1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante

Dificuldade logística de transporte

1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante

Dificuldade logística da alimentação escolar

1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante

Escassez de profissionais qualificados

1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante

Dificuldade de alocação dos profissionais

1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante

Dificuldade de adesão dos estudantes e famílias

1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante

Falta de apoio técnico ou normativo

1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante

Resistência dos profissionais à mudança curricular

1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante

Falta de apoio técnico do governo federal

1 = Nada importante | 2 = Pouco importante | 3 = Importante | 4 = Muito importante

28. Em sua opinião, quais as estratégias mais eficazes para superar os desafios da implementação da educação em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental (marque todas que se aplicam)?

☐ Investimento em formação continuada de professores

☐ Ampliação e melhoria da infraestrutura escolar

☐ Articulação com parceiros externos (universidades, ONGs, setor privado)

☐ Reorganização curricular para integração da jornada ampliada

☐ Ações de engajamento de estudantes e famílias

☐ Monitoramento e avaliação sistemática da política municipal de Educação Integral

☐ Organização de base de dados e integração de sistemas

☐ Outras (especificar): _____

Agradecemos sua valiosa colaboração!!!

Fundação Lemann e Undime

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*

Faviane Teixeira

Assessora Executiva

Amanda Abreu

Analista Financeira

Marcos Targino

*Analista de Comunicação
Institucional*



DADOS PARA UM DEBATE
DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

**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.