O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VII | Volume 23 | Nº 68 | Boa Vista | 2025

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.17009580

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA META 6 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Céres Cristine França[1]

Patricia Fernanda da Silva[2]

Renata da Silva Dessbesel[3]

João Paulo Aires[4]

Luiz Alberto Pilatti[5]

Resumo

Este estudo avalia o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) quanto à expansão da educação em tempo integral (ETI) na rede pública brasileira, no período 2014–2024. Trata-se de análise documental, descritiva e comparativa com dados secundários do Novo Painel de Monitoramento do PNE (INEP/MEC), tendo como foco os indicadores oficiais 6A (percentual de matrículas em ETI) e 6B (percentual de escolas com ≥25% dos alunos em ETI). Operam-se quatro métricas: nível, aceleração pela taxa média anual de variação (TMAV), gaps urbano-rurais e regionais e convergência/divergência; adicionalmente, aplica-se uma tipologia nível × aceleração (quadrantes). Os resultados indicam expansão com ritmos regionais distintos, combinando trajetórias de catch-up e de platô; apontam (não) convergência urbano–rural incompleta ao longo do período; e mostram heterogeneidade subnacional mais nítida no 6B (dispersão por UF em 2024). A leitura combinada de 6A e 6B revela que ampliar o número de escolas elegíveis não implica, por si, aumento proporcional de matrículas, pois a efetividade depende da escala e da intensidade de implementação. Como implicações, recomendam-se metas combinadas (nível, TMAV e 6A/6B), focalização territorial, qualificação do uso pedagógico do tempo e mecanismos de financiamento e governança que preservem velocidade com qualidade. O estudo oferece um painel de monitoramento parcimonioso (nível, TMAV, gaps e tipologia) para informar planejamento e acompanhamento da ETI em diferentes contextos federativos.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Meta 6; Monitoramento; Plano Nacional de Educação; Políticas Educacionais.

Abstract

This study assesses compliance with Goal 6 of Brazil's National Education Plan (PNE) regarding expanding full-time schooling (ETI) in the public system over 2014–2024. It is descriptive, and comparative documentary analysis based on secondary data from the PNE Monitoring Dashboard (INEP/MEC), focusing on the official indicators 6A (share of enrollments in full-time schooling) and 6B (share of schools with ≥25% of students in full-time education). Four metrics are operationalized: level, acceleration measured by the compound annual growth rate (CAGR), urban–rural and regional gaps, and convergence/divergence; additionally, a level × acceleration typology (quadrants) is applied. Results indicate expansion with regionally differentiated speeds, combining catch-up and plateau trajectories; incomplete urban–rural (non)convergence over the period; and greater subnational heterogeneity in 6B (state-level dispersion in 2024). A joint reading of 6A and 6B shows that increasing the number of eligible schools does not translate into proportional enrollment growth; effectiveness depends on the scale and intensity of implementation. Policy implications include combined targets (level, CAGR, and 6A/6B), territorial focusing, improving the pedagogical use of time, and financing/governance mechanisms that preserve speed with quality. The study offers a parsimonious monitoring panel (level, CAGR, gaps, and typology) to inform planning and follow-up of full-time schooling across Brazil's multilevel system.

Keywords: Education Policy; Full-Time Schooling; Goal 6; Monitoring; National Education Plan.

[1] Professora da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (PR). Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: cerescritinef@gmail.com

[2] Professora da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (PR). Mestranda em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: patriciafernanda@alunos.utfpr.edu.br

[3] Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: renatadessbesel@utfpr.edu.br.

[4] Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: joao@utfpr.edu.br

[5] Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: lapilatti@utfpr.edu.br.

INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral (ETI) no âmbito da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) constitui o foco deste estudo, tomando como eixo a expansão da jornada escolar na rede pública e seus padrões de distribuição territorial. A ampliação do tempo escolar figura na agenda educacional como estratégia para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, mitigar desigualdades e fortalecer trajetórias de aprendizagem. Passada quase uma década do período de monitoramento considerado, permanece essencial aferir, com base em evidências oficiais, em que medida a expansão se materializou, quais espaços avançaram mais rapidamente e onde persistem lacunas, oferecendo aos gestores e pesquisadores subsídios para a definição de metas realistas, a priorização de recursos e o desenho de políticas focalizadas.

Em que medida a Meta 6 avançou entre 2014 e 2024, considerando a distribuição do nível e da velocidade de expansão da ETI por região, unidade da Federação (UF), localização urbano-rural e etapa de ensino? Interessa, ainda, verificar se há sinais de convergência entre territórios ou se a expansão tem sido heterogênea, com manutenção ou ampliação de disparidades. Para responder a essas questões, o objetivo geral é avaliar o cumprimento da Meta 6 no Brasil no período mencionado. Especificamente, pretende-se descrever níveis e tendências dos indicadores oficiais, estimar a velocidade média de expansão, mensurar diferenças entre grupos, classificar o desempenho combinando nível e aceleração e, por fim, identificar implicações operacionais para o planejamento e o monitoramento da política.

A investigação adota uma análise documental quantitativa com dados secundários do monitoramento oficial da Meta 6, cobrindo o intervalo 2014-2024. As séries são consolidadas e padronizadas para o cálculo de estatísticas descritivas e de métricas derivadas, como taxa média anual de variação e diferenças absolutas e relativas entre grupos. A unidade de análise compreende o Brasil e suas regiões, com desagregações por localização e etapas quando disponíveis. Os procedimentos de extração, consistência e construção de indicadores autorais, bem como os critérios de inclusão e as decisões de padronização, são detalhados na seção de metodologia. No plano conceitual, entende-se ETI como arranjos de jornada ampliada na educação básica pública; "nível" designa a proporção observada do indicador em determinado ano; "aceleração" refere-se ao ritmo de crescimento ao longo do período; "*gap*" corresponde à diferença absoluta e/ou razão entre grupos; "convergência" descreve a redução consistente dessas diferenças em direção à média nacional, enquanto "divergência" indica sua ampliação. Tais conceitos são operados estritamente a partir das séries oficiais e de métricas transparentes.

A organização do texto segue um encadeamento lógico: após esta introdução, apresenta-se o marco histórico sobre ETI; o referencial teórico sobre ETI e tempo de instrução, situando mecanismos, condições

de implementação e evidências comparadas; os procedimentos de extração, consistência e construção de indicadores autorais, bem como os critérios de inclusão e as decisões de padronização, são detalhados na seção de Método; na sequência, expõem-se os resultados com produtos analíticos originais e sínteses numéricas; posteriormente, desenvolve-se a discussão, confrontando os achados com a literatura especializada e interpretando as heterogeneidades territoriais; por fim, apresentam-se as conclusões, as limitações do estudo, recomendações de política e uma agenda de pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A expansão do tempo de instrução como mecanismo de melhoria de aprendizagem vem sendo examinada em escala global de forma robusta. Estudos comparativos com base no PISA indicam relação positiva entre tempo de instrução e desempenho, ainda que com retornos marginais decrescentes e forte moderação por qualidade da sala de aula e clima disciplinar (por exemplo, o efeito é maior quando o tempo adicional é efetivamente convertido em tempo de ensino e não em "tempo de permanência") (CEN *et al*., 2024; FIGLIO; HOLDEN; ÖZEK, 2018; OECD, 2023a; 2023b). Em perspectiva causal, avaliações de reformas que alongam a jornada escolar em países da América Latina e da Europa têm encontrado ganhos de aprendizagem, sobretudo em Matemática, mais pronunciados para estudantes de contexto socioeconômico baixo e em redes com capacidade de implementação (BELLEI, 2009; CATTANEO; OGGENFUSS; WOLTER, 2017; HINCAPIÉ, 2016). Esses resultados ancoram o racional da ETI como uma combinação de aumento de oportunidades de aprendizagem e proteção social, com potenciais efeitos em equidade quando bem desenhada e monitorada.

Ao mesmo tempo, a evidência aponta heterogeneidade de efeitos: o impacto do tempo adicional depende de qualidade pedagógica, organização curricular e fidelidade de implementação. Achados recentes do PISA 2022 sugerem que sistemas em que a maioria dos estudantes passa entre 24 e 27 horas semanais em aulas regulares tendem a ter melhor desempenho, enquanto cargas muito baixas ou excessivamente altas se associam a piores resultados. A literatura alerta para a distinção entre tempo alocado e tempo efetivo de aprendizagem, bem como para a necessidade de monitorar o uso pedagógico do acréscimo de horas (DENKER; ATTEBERRY, 2024; LIU *et al*., 2023; OECD, 2023a; 2023b). Pode-se, assim, inferir que o tempo importa; porém, a forma como ele é estruturada e utilizada é ainda mais determinante, o que legitima a ênfase dos pareceristas em qualidade, foco e desenho curricular da ETI.

No Brasil, o debate sobre ETI articula-se com objetivos de equidade territorial, proteção social e integração de políticas. As contribuições de âmbito nacional citadas neste estudo discutem governança, gestão democrática e currículo, bem como tensões entre tempos escolares e extraescolares e desafios de

implementação em redes com infraestruturas desiguais (BERNADO; CHRISTOVÃO, 2016; ROVERONI; MOMMA; GUIMARÃES, 2019; SOTERO; CUNHA; GARCIA, 2019; SOUZA, 2018; VIEIRA; SOUZA; TORALES-CAMPOS, 2020). Estudos analíticos da Meta 6 do PNE exploram dificuldades de financiamento, priorização e monitoramento, apontando heterogeneidades regionais e urbano-rurais na expansão da jornada (FORTUNATTI; SOUSA; VIDAL, 2022; MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020; FELIX; BERNADO, 2023). Em conjunto, essa produção nacional sustenta que a ETI só gera efeitos sistemáticos quando combinada a planejamento pedagógico, formação docente e gestão por resultados, pontos coerentes com a ênfase internacional em qualidade de uso do tempo.

A literatura internacional ajuda a organizar mecanismos pelos quais a ETI pode operar. Primeiro, mais tempo de instrução pode elevar a exposição a conteúdos-chave e permitir práticas ativas (tutoria estruturada, recuperação e aprofundamento), algo recorrente em reformas com ganhos consistentes (CATTANEO; OGGENFUSS; WOLTER, 2017; HINCAPIÉ, 2016). Segundo a reorganização curricular em blocos mais longos (*block scheduling*) reduz perdas por transição e amplia tempo na tarefa (SLUIS; TAUSCH-NEBEL, 2023). Terceiro, políticas de ETI frequentemente vêm acompanhadas de acomodação institucional (alimentação, transporte, atividades culturais/esportivas), que contribuem para frequência e engajamento, notadamente em contextos vulneráveis (EDWARDS, 2022; NATIVIDAD-SANCHO *et al.*, 2024; TOOSSI, 2024). Quarto, o efeito distributivo tende a ser maior para estudantes historicamente em desvantagem, quando o tempo adicional é direcionado a oportunidades de alto valor instrucional (grupos pequenos, feedback intensivo, tarefas cognitivamente desafiadoras) (NACHBAUER, 2024). Esses vetores explicam por que resultados variam entre redes e países: o impacto depende de converter "tempo" em "qualidade pedagógica".

Há, porém, limites e *trade-offs*. Efeitos decrescentes podem emergir quando o aumento de horas ocorre sem qualificação das práticas (mais do mesmo), quando a fadiga estudantil não é gerida, ou quando o incremento compromete o equilíbrio entre disciplinas e componentes formativos. A literatura comparada também alerta para custo-efetividade: ampliar jornada exige financiamento sustentável e escolhas de alocação frente a alternativas de alto impacto (por exemplo, tutoria intensiva durante a jornada, reorganização do tempo para prática guiada e avaliação formativa) (OLIVEIRA *et al*., 2022; MANNI; NORQVIST; YTTERGREN, 2025). Evidências recentes do PISA (OECD, 2023a; 2023b) reforçam a importância de gestão do clima escolar e de usos pedagógicos das tecnologias, evitando que tempo extra se dilua em atividades de baixo valor instrucional.

No plano conceitual, este arcabouço teórico converge com a tradição nacional: entende-se a ETI como arranjos de jornada ampliada na educação básica pública, cujo propósito é articular tempo de instrução e formação integral. Esse escopo supõe coerência curricular entre componentes acadêmicos e

atividades ampliadas, formação e suporte docente e intersetorialidade (educação, assistência, cultura, esporte, saúde) para mitigar barreiras de acesso e permanência, agenda discutida por autores brasileiros e convergente com experiências internacionais que associam a ETI a oportunidades educacionais expandidas e ao desenvolvimento socioemocional (CORÁ; TRINDADE, 2015), em consonância com relatórios internacionais que enfatizam tempo de aprendizagem efetivo e currículo equilibrado.

A dimensão territorial é crítica. Em contextos de ruralidade, maiores distâncias e menor densidade escolar elevam custos logísticos e organizacionais, o que exige desenhos adaptativos (transporte, alimentação, tempos de deslocamento) e parcerias locais; em áreas urbanas vulneráveis, a ETI pode atuar como rede de proteção, desde que ofereça atividades de alto valor instrucional e articule serviços complementares. A literatura nacional citada documenta esses desafios e soluções, com evidência de que governança, gestão democrática e planejamento são condicionantes de sucesso (BERNADO; CHRISTOVÃO, 2016; ROVERONI; MOMMA; GUIMARÃES, 2019; VIEIRA; SOUZA; TORALES-CAMPOS, 2020). Para além do contexto brasileiro, avaliações latino-americanas sugerem que a capacidade de implementação local e a priorização de público-alvo (foco em escolas e territórios que concentram desvantagens) ampliam ganhos e reduzem *gaps*, uma lição relevante para a Meta 6 (BELLEI, 2009; HINCAPIÉ, 2016).

Esse quadro conceitual orienta, ainda, métricas de monitoramento, adotadas nas seções de Método e de Resultados deste estudo e em diálogo com a literatura: (i) nível do indicador - proporção de matrículas ou de instituições em ETI; (ii) aceleração - taxa média anual de variação; (iii) *gaps* urbano-rurais e regionais - diferença absoluta e razão entre grupos; e (iv) convergência/divergência em relação à média nacional. O uso dessas métricas qualifica o debate sobre o ritmo e o foco da política: redes podem apresentar nível alto com baixa aceleração (situação de *platô*) ou nível baixo com alta aceleração (trajetória de *catch-up*), o que implica estratégias distintas de apoio técnico, financiamento e regulação. Essa leitura dinâmica e comparativa é consistente com recomendações internacionais de monitorar o tempo de instrução conjuntamente com indicadores de qualidade pedagógica e equidade (OECD, 2023a; 2023b).

Em linhas gerais, a literatura sugere diretrizes para desenho de alta qualidade da ETI: (a) clareza de objetivos curriculares para o tempo adicional, com ênfase em práticas ativas e tutoria estruturada; (b) formação continuada com foco em gestão do tempo de aula e avaliação formativa; (c) sequências didáticas que articulem reforço, aprofundamento e aprendizagem socioemocional; (d) monitoramento de processos e resultados com indicadores de uso do tempo; e (e) focalização territorial para reduzir desigualdades. Esses elementos alinham-se ao consenso de que a ETI é condição necessária, mas não suficiente: ela potencializa ganhos quando articulada a qualidade do ensino, currículo coerente e capacidade de

implementação, tal como evidenciado nas experiências internacionais e no acúmulo da produção brasileira já citada neste estudo.

No Brasil, a ETI possui uma trajetória histórica marcada por diferentes concepções e disputas no campo das políticas públicas. Seus fundamentos remontam às propostas de Anísio Teixeira, que em meados do século XX, defendia uma escola capaz de formar integralmente o estudante em suas dimensões cognitivas, sociais, culturais e éticas, a partir da ampliação da jornada escolar (GOMES-SILVA; MENDES, 2025). Pensando sobre um ensino para elites, Anísio Teixeira idealizou e projetou um sistema de ensino voltado a população excluída socialmente (TASSA; RODASKI; CRUZ, 2023).

Essa concepção foi retomada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930 e mais tarde, incorporada em marcos normativos como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que previu a progressiva adoção do tempo integral no ensino fundamental (GOMES-SILVA; MENDES, 2025). Posteriormente, o PNE (2014–2024) consolidou a Meta 6, ao propor que ao menos 25% dos estudantes da educação básica estivessem matriculados em escolas de tempo integral até 2024, meta que expressa o compromisso de democratização do acesso e de promoção da equidade (BRASIL, 2014).

Historicamente a implementação da jornada ampliada tem se articulado a diferentes programas governamentais, como o Mais Educação (BRASIL, 2007) e o Programa Escola em Tempo Integral (BRASIL, 2023). Tais iniciativas buscaram ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, articulando atividades acadêmicas, culturais, esportivas e de convivência social, de modo a superar a lógica de uma escolarização restrita ao currículo tradicional (GOMES-SILVA; MENDES, 2025).

No contexto internacional, a experiência portuguesa com a Escola a Tempo Inteiro (ETI) destaca-se como uma política pública que buscou ampliar a jornada escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico, articulando o currículo formal com atividades de enriquecimento, em especial nas áreas artísticas, como a música (CORDENIZ, 2024). Essa política, implementada inicialmente na Região Autónoma da Madeira e depois expandida, revela tanto a função reguladora do Estado quanto os desafios de garantir equidade de acesso e qualidade pedagógica, aspectos que dialogam com os debates brasileiros sobre ETI.

Adicionalmente, estudos recentes mostram que a expansão da jornada escolar, quando bem implementada, pode gerar efeitos positivos no desempenho acadêmico. No México, por exemplo, a adoção do Programa de Escolas de Tempo Integral elevou o tempo diário de 4,5 para 8 horas, resultando em ganhos consistentes em Matemática e Língua ao longo de cinco anos, especialmente entre estudantes de baixo nível socioeconômico (PADILLA-ROMO, 2022). No entanto, também foram identificados efeitos não intencionais, como m***u***danças no perfil dos alunos e deslocamento de matrículas, em função da busca das famílias por escolas de maior prestígio, o que pode acentuar desigualdades locais

(CEBALLOS ESCOBAR, 2024). Reforçando a importância de que a ETI seja acompanhada de políticas públicas e monitoramento que previnam distorções e assegurem consistência nos resultados da ETI.

Assim, ao dialogar com experiências internacionais, observa-se que a ETI tende a produzir melhores efeitos quando combina ampliação de tempo com qualidade de ensino. Esse quadro coloca em perspectiva os desafios brasileiros de transformar a ampliação da jornada escolar em ganhos efetivos de aprendizagem e inclusão social (PADILLA-ROMO, 2022). A experiência internacional evidencia que a expansão do tempo escolar, embora necessária, não é suficiente por si só: sua efetividade depende da articulação entre tempo, qualidade pedagógica e equidade no acesso. Para o caso brasileiro, isso significa que a Meta 6 do PNE só produzirá impactos significativos se acompanhada de políticas que garantam infraestrutura adequada, formação docente e mecanismos de avaliação contínua, de modo a assegurar que a ETI não apenas amplie a permanência na escola, mas se converta em reais oportunidades e de redução das desigualdades educacionais.

MÉTODO

O presente estudo fundamenta-se em um método dedutivo (BRANCO NETO, 2024) que se caracteriza como exploratório, descritivo e explicativo quanto aos fins (NUNES *et al.*, 2024), bem como qualiquantitativo quantos aos meios, utilizando-se de um roteiro metodológico que se fundamenta em revisão bibliográfica e documental como procedimento de levantamento de dados *vis-à-vis* a hermenêutica educacional (COITINHO *et al.*, 2024) e análise gráfica.

Trata-se de uma análise documental, descritiva e comparativa, voltada a avaliar a evolução da Meta 6 do PNE (BRASIL, 2014) no período 2014-2024. A unidade de análise abrange o Brasil, as grandes regiões e as Unidades da Federação (UF), com desagregações por localização urbano-rural e por etapas da educação básica quando disponíveis nas séries oficiais. Utilizaram-se dados secundários públicos do Novo Painel de Monitoramento do PNE (INEP, 2025), cujo conteúdo deriva do Censo da Educação Básica.

Para a Meta 6, consideraram-se dois indicadores oficiais. O Indicador 6A mede o percentual de matrículas da educação básica pública em tempo integral (carga mínima de sete horas diárias), com exclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação técnica profissional em regime subsequente ou concomitante. O Indicador 6B mede o percentual de escolas públicas com, no mínimo, 25% de seus alunos em tempo integral; a meta nacional prevê 50% das instituições nesse patamar.

As séries anuais (2014-2024) foram extraídas do painel e consolidadas em base única, com padronização de variáveis e categorias, checagens de consistência interna (somatórios, limites plausíveis

e coerência temporal) e verificação de eventuais quebras de série e ausências pontuais. Quando houve ausência isolada de determinado ano, o valor foi mantido como faltante e o ponto não foi usado em cálculos que exigem continuidade anual; não se aplicou imputação, a fim de evitar viés de tendência. Alterações de nomenclatura ou cobertura foram harmonizadas por equivalência direta, conforme a documentação do painel.

A estratégia analítica combina estatística descritiva e comparações entre grupos, operando quatro métricas principais: (i) nível do indicador: proporção observada a cada ano (matrículas em ETI para o 6A; escolas elegíveis para o 6B); (ii) aceleração: taxa média anual de variação (TMAV) no período, calculada como taxa geométrica composta entre 2014-2024, TMAV% = 100 × ((N_2024 / N_2014)^(1/10) − 1), expressa em % ao ano; (iii) *gaps* urbano-rurais e regionais: diferenças absolutas (em pontos percentuais) e razões entre grupos em cada ano e no par 2014-2024; e (iv) convergência/divergência: variação do módulo do *gap* entre 2014 e 2024, indicando redução (convergência) ou ampliação (divergência) das disparidades.

Para facilitar a interpretação comparada, procedeu-se a uma classificação em quadrantes que combina nível em 2024 e aceleração 2014–2024 (referências: medianas nacionais das respectivas distribuições), distinguindo situações de *platô* (nível alto com avanço lento) e trajetórias de *catch-up* (nível baixo com avanço rápido), além dos casos de consolidação (alto/alta) e estagnação (baixo/baixa). As comparações foram realizadas por região, UF, localização urbano-rural e etapa, sempre que a cobertura da série o permitiu.

Os produtos analíticos incluem visualizações autorais (até quatro gráficos sintéticos) e quadros/tabelas de apoio (operacionalização das métricas e sínteses numéricas). O tratamento e a análise foram realizados em ambiente estatístico reprodutível (R e/ou Python), com registro das rotinas de extração, limpeza e cálculo das métricas; bases derivadas e códigos podem ser disponibilizados mediante solicitação. Por utilizarem dados agregados e públicos, os procedimentos não envolvem seres humanos nem dados sensíveis identificáveis; em conformidade com a Resolução CNS nº 674/2022, não há necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa.

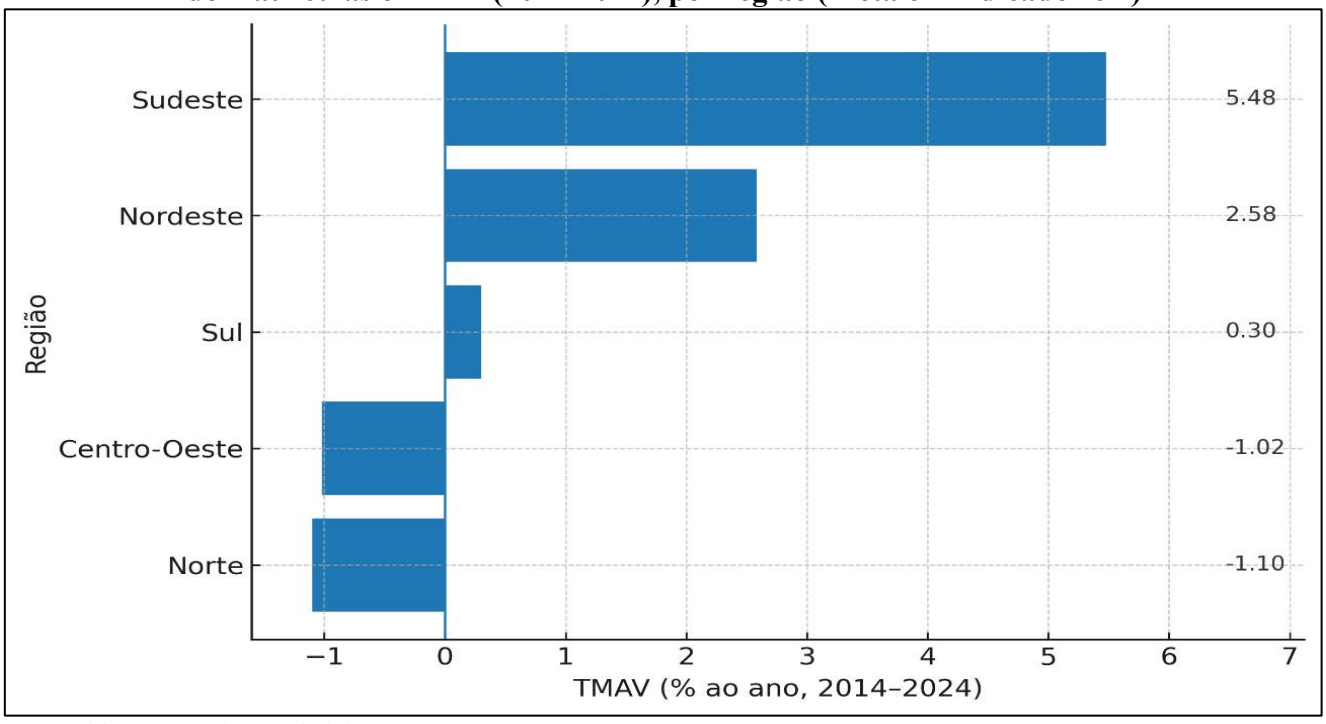
Em atenção às boas práticas de transparência, houve uso assistido de IA generativa apenas para revisão linguística, padronização tipográfica, checagem de coerência terminológica e organização textual. Não se empregou IA para geração, coleta, tratamento ou análise de dados; todas as decisões metodológicas, cálculos, gráficos e interpretações são de responsabilidade dos autores, que validaram integralmente as sugestões automáticas, sem compartilhamento de dados pessoais ou sensíveis com os sistemas utilizados.

RESULTADOS

As séries 2014-2024 indicam expansão da ETI no País, com oscilações intermediárias (especialmente em 2016 e 2020) e recomposição recente. Em linha com o Método, os resultados são apresentados por aceleração (TMAV), *gaps* urbano-rurais, distribuição por UF e tipologia nível × aceleração, tomando por base os indicadores oficiais 6A (matrículas) e 6B (escolas).

A estimativa da Taxa Média Anual de Variação (TMAV) (2014–2024) para o Indicador 6A evidencia ritmos regionais distintos, com coexistência de trajetórias de *catch-up* (níveis ainda abaixo do patamar nacional, porém com aceleração acima da mediana) e situações de *platô* (níveis médios/altos, mas aceleração reduzida). Esse mapa de velocidades resume a contribuição relativa de cada região para a expansão do tempo integral no período (Gráfico 1).

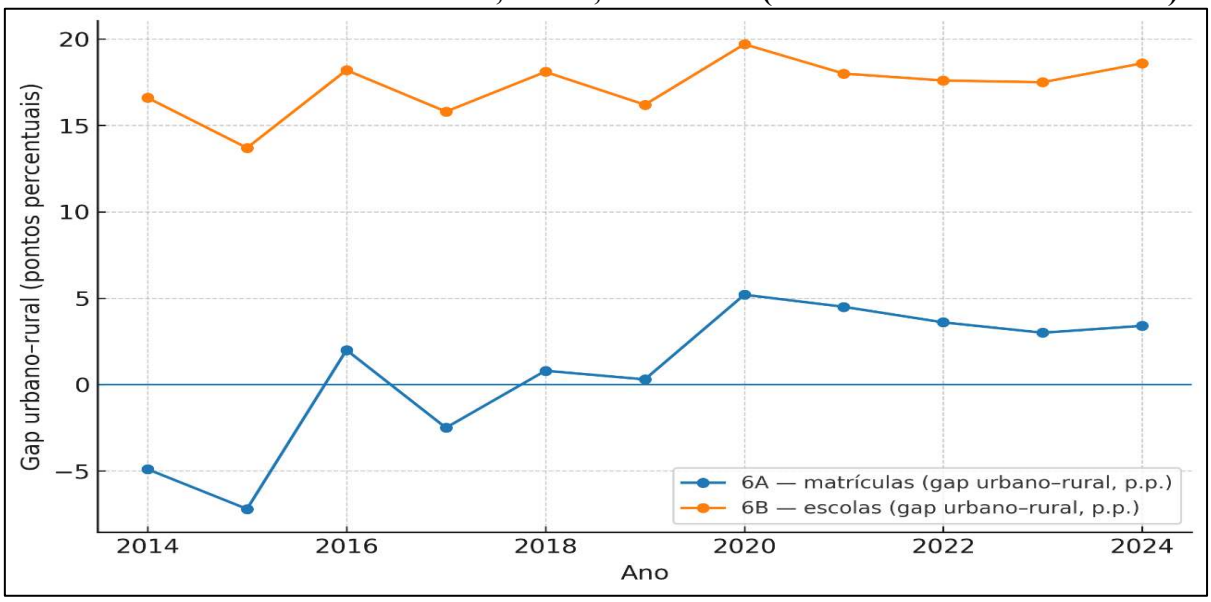
Gráfico 1 — Taxa média anual de variação do percentual de matrículas em ETI (2014-2024), por região (Meta 6 - Indicador 6A)



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: INEP (2025).

A comparação urbano-rural revela vantagem persistente do meio urbano nos dois indicadores e (não) convergência incompleta ao longo do período: os *gaps* se reduzem em alguns anos e se reabrem em outros, sem tendência monotônica à equiparação. O padrão sugere que restrições logísticas e organizacionais (transporte, densidade escolar, oferta de turno) modulam a capacidade de sustentação da jornada ampliada fora dos centros urbanos (Gráfico 2).

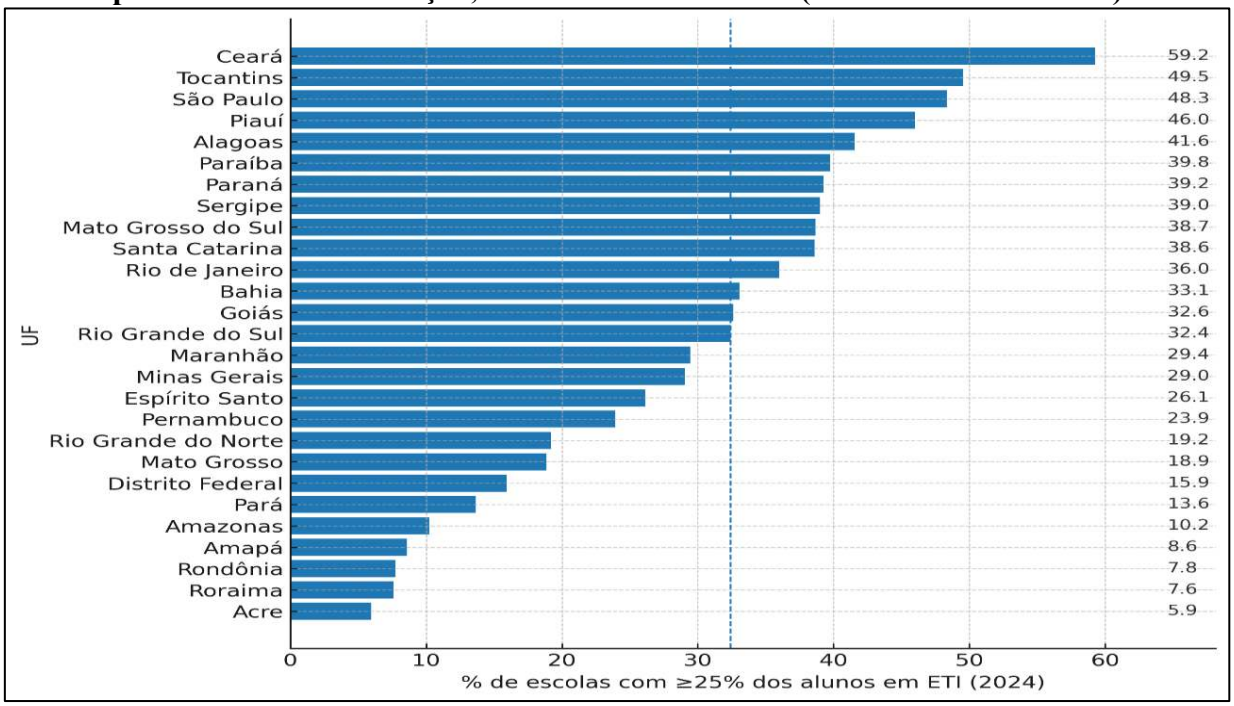
Gráfico 2 — Evolução do *gap* urbano-rural (p.p.) nos percentuais de matrículas e de escolas em ETI, Brasil, 2014–2024 (Meta 6 - Indicadores 6A e 6B)



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: INEP (2025).

No Indicador 6B (proporção de escolas com ≥25% dos alunos em ETI), a distribuição por UF em 2024 é heterogênea, com ampla dispersão em torno da mediana nacional. Essa fotografia subnacional é útil para priorização de apoio e benchmarking entre pares, permitindo identificar conjuntos abaixo/acima da referência e orientar pactuações de metas (Gráfico 3).

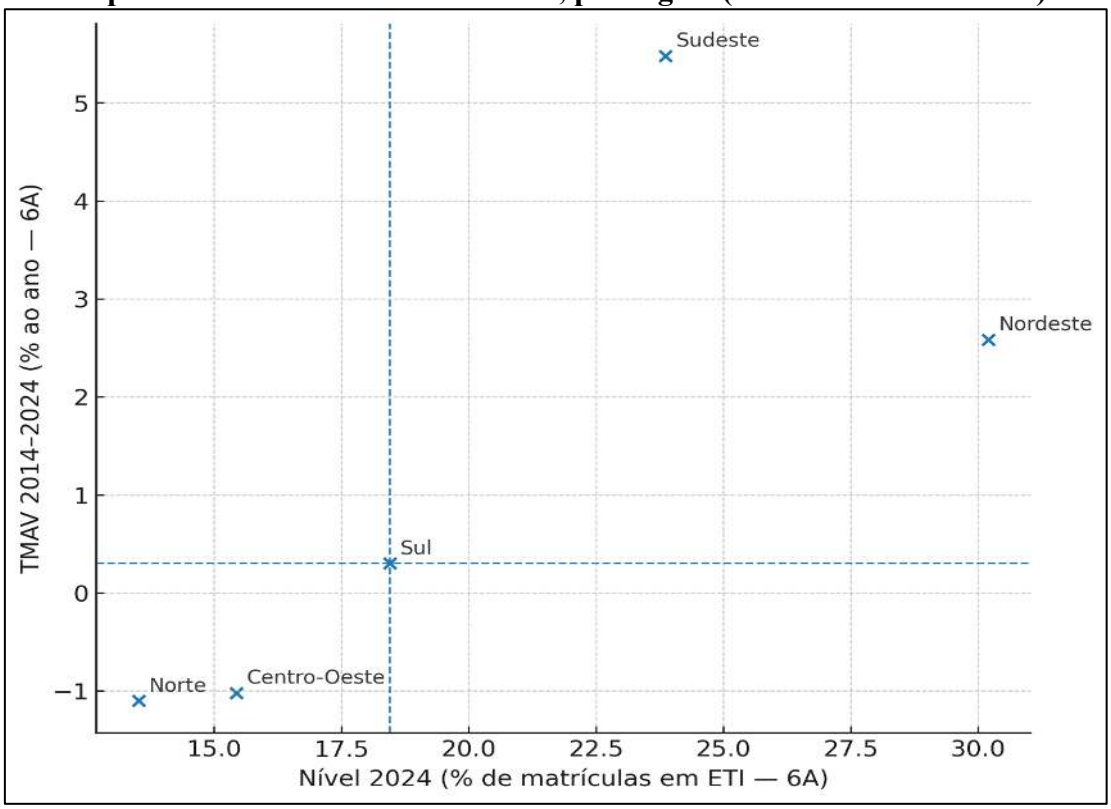
Gráfico 3 — Percentual de escolas com ≥25% dos alunos em ETI (2024), por unidade da Federação, com mediana nacional (Meta 6 - Indicador 6B)



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: INEP (2025).

A tipologia que combina nível (2024) e aceleração (TMAV 2014-2024) no 6A organiza os resultados em quatro situações: consolidação (alto nível/alta aceleração), *platô* (alto nível/baixa aceleração), *catch-up* (baixo nível/alta aceleração) e estagnação (baixo nível/baixa aceleração). Cada quadrante implica estratégias distintas de apoio técnico e financiamento: qualificar o uso pedagógico do tempo onde há *platô*; blindar a velocidade onde há *catch-up*; preservar o equilíbrio quantidade–qualidade nos casos de consolidação; e acionar arranjos intensivos de indução onde persiste estagnação (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Tipologia de desempenho: nível 2024 × aceleração (2014–2024) no percentual de matrículas em ETI, por região (Meta 6 - Indicador 6A)



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: INEP (2025).

Como síntese, a Tabela 1 consolida, por região, níveis iniciais e finais (6A e 6B) e a TMAV do 6A, permitindo cotejar em um único quadro patamar, ritmo e sinais de (não) convergência, base para as implicações operacionais detalhadas na discussão (Tabela 1).

Tabela 1 — Síntese por região (2014-2024): níveis 6A e 6B e TMAV do 6A (Meta 6)

Região	6A 2014 (%)	6A 2024 (%)	TMAV 6ª (% a.a.)	6B 2014 (%)	6B 2024 (%)
Norte	15,1	13,5	-1,1	17,3	14,0
Nordeste	23,4	30,2	2,6	29,5	35,7
Sudeste	14,0	23,9	5,5	29,9	39,0
Sul	17,9	18,4	0,3	36,2	36,6
Centro-Oeste	17,1	15,4	-1,0	35,4	28,3

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: INEP (2025).

DISCUSSÃO

Os achados mostram uma expansão da ETI no período 2014-2024 com ritmos regionais divergentes, (não) convergência urbano-rural incompleta e heterogeneidade subnacional mais nítida no 6B do que no 6A. Em balanço: Sudeste lidera a aceleração do 6A; Nordeste combina patamar final elevado com avanço consistente; Sul permanece quase estável; Norte e Centro-Oeste exibem TMAV negativa no 6A; e o 6B por UF (2024) revela ampla dispersão em torno da mediana. Essa leitura decorre diretamente dos gráficos 1 a 4 e da tabela 1, que articulam aceleração, níveis e classificação em quadrantes.

Em perspectiva comparada, o padrão brasileiro é compatível com a literatura internacional que associa tempo adicional de instrução a ganhos de aprendizagem condicionados à qualidade do uso pedagógico do tempo e à capacidade de implementação (BELLEI, 2009; CATTANEO; OGGENFUSS; WOLTER, 2017; FIGLIO; HOLDEN; ÖZEK, 2018; HINCAPIÉ, 2016; OECD, 2023a; 2023b). O desenho em quadrantes ajuda a traduzir esse consenso em decisões operacionais. Onde há *platô* (nível alto e avanço lento), o risco é priorizar quantidade em detrimento da qualidade; nesses casos, recomenda-se foco em práticas de alto valor instrucional (tutoria estruturada, tempo na tarefa, avaliação formativa) e gestão do clima de sala. Onde há *catch up* (nível baixo e avanço rápido), a prioridade é proteger a velocidade com financiamento previsível, suporte técnico e atenção à fadiga curricular. Casos de consolidação (nível alto e aceleração alta) exigem preservar a coerência entre currículo e tempo. Situações de estagnação (nível baixo e aceleração baixa) pedem pacotes intensivos de indução, com equipes de implantação, formação *in loco* e monitoramento fino de processos.

A (não) convergência urbano-rural observada reforça gargalos clássicos de logística, densidade escolar, custo de oportunidade do tempo e infraestrutura. A literatura nacional e internacional indica que, em territórios de baixa densidade, a eficácia da ETI aumenta quando há arranjos adaptativos (roteirização de transporte, uso compartilhado de equipamentos, polos de atividades) e intersetorialidade efetiva (assistência, cultura, esporte e saúde), condição necessária para transformar "tempo de permanência" em tempo de aprendizagem e proteção social (CORÁ; TRINDADE, 2015; OECD, 2023a; 2023b). No Brasil, isso implica pactos regionais que integrem alimentação, transporte e atividades ampliadas a metas de tempo efetivo de instrução e a resultados intermediários de aprendizagem.

A discrepância entre o que revelam 6A (matrículas) e 6B (escolas) merece atenção. A elevação do percentual de escolas com ≥25% de alunos em ETI (6B) não garante, por si, expansão proporcional em matrículas (6A), pois depende da escala das escolas e da intensidade do tempo integral em cada unidade. Políticas que priorizam "abrir muitas escolas com baixa intensidade" tendem a produzir ganhos modestos em 6A; o inverso também é verdadeiro. A leitura combinada sugere que metas e incentivos devem

considerar simultaneamente 6A e 6B, para evitar "otimismo estatístico" em um indicador com pouco efeito no outro.

O retrato por UF (6B, 2024) é útil para benchmarking entre pares e priorização de apoio técnico. Estados sob a mediana nacional com trajetórias de *catch-up* se beneficiam de arranjos de financiamento "por desempenho incremental" (premiando TMAV), enquanto aqueles em *platô* demandam rotas de qualificação (revisão de planos de tempo ampliado, sequências didáticas e uso do contraturno). A dispersão intra-regional indica que políticas estaduais e capacidade local de gestão pesam tanto quanto o contexto socioeconômico, reforçando a necessidade de governança intergovernamental estável e de gestão democrática com foco em implementação, pontos recorrentes na produção nacional recente.

Do ponto de vista de equidade, os resultados são ambivalentes: a ETI pode reduzir desigualdades quando o tempo adicional se converte em oportunidades de alto valor instrucional para grupos historicamente em desvantagem (efeitos distributivos maiores), mas pode perpetuá-las se a expansão se concentrar em contextos já favorecidos ou se o uso pedagógico do tempo for pouco qualificado. O Nordeste ilustra que aceleração sustentada é possível com indução e coordenação; as TMAV negativas no Norte e no Centro-Oeste sugerem que choques de financiamento, descontinuidade de programas e logística territorial podem reverter ganhos, particularmente em anos de estresse fiscal ou sanitário. A agenda de gestão precisa, portanto, tratar ritmo (aceleração), alcance (nível) e qualidade (uso do tempo) como dimensões inseparáveis.

Com base nos achados, derivam-se quatro implicações operacionais: (i) Metas binárias (p.ex., "≥25% de alunos por escola") devem ser acompanhadas de metas de tempo efetivo de instrução e de aprendizagem (indicadores processuais e de resultado); (ii) Financiamento com componente contracíclico e por desempenho para sustentar TMAV em redes com *catch-up*, e linhas específicas para redes em *platô* focadas em qualificação pedagógica; (iii) Formação continuada centrada em gestão do tempo na aula, tutoria estruturada, avaliação formativa e currículo em blocos; (iv) Focalização territorial (urbano-rural e periferias metropolitanas) com arranjos intersetoriais para remover barreiras de acesso e permanência.

Do ponto de vista metodológico, a classificação em quadrantes (nível 2024 × TMAV 2014-2024) provou ser um instrumento de gestão: facilita a customização de estratégias, o diálogo federativo e o monitoramento da coerência entre expansão e qualidade. A Tabela 1 cumpre esse papel de síntese para pactuações regionais e acompanhamento anual.

Os achados sustentam a adoção de metas combinadas (nível e TMAV), foco territorial, qualificação do uso pedagógico do tempo e coordenação intersetorial, compondo uma agenda factível para expandir a ETI com equidade e qualidade.

Este estudo apresenta limitações. Os indicadores utilizados são administrativos e agregados, não capturam tempo efetivo de aprendizagem nem qualidade pedagógica. A TMAV é sensível a quebras de série e a choques exógenos, e resultados subnacionais podem refletir mudanças de cobertura. Investigações futuras devem conectar 6A/6B a proficiências (por exemplo, SAEB), empregar delineamentos quase experimentais (diferenças em diferenças, DiD, e regressão descontínua, RDD) e desenvolver estudos de caso de redes nos quadrantes extremos, explorando mecanismos de implementação envolvendo formação docente, currículo e intersetorialidade. Ainda assim, a combinação de nível, aceleração, *gaps* e tipologia oferece um painel de controle parcimonioso e alinhado às evidências, útil para decisões imediatas de planejamento e monitoramento.

CONCLUSÃO

Este estudo avaliou a evolução da ETI no Brasil entre 2014 e 2024 com base nos Indicadores 6A (matrículas) e 6B (escolas) do PNE, aplicando métricas de nível, aceleração (TMAV), gaps urbano-rurais e tipologia nível × aceleração. Os resultados mostram expansão com ritmos regionais distintos, (não) convergência urbano-rural incompleta e heterogeneidade subnacional mais visível no 6B do que no 6A. Em linhas gerais, observou-se combinação de trajetórias de *catch-up* e de *platô*, dispersão relevante entre unidades da Federação no 6B (2024) e sinais de desaceleração ou retração em partes do território, o que reforça a necessidade de calibrar metas e instrumentos.

A leitura conjunta de 6A e 6B indica que alargar a presença institucional (escolas com ≥25% de alunos em ETI) não garante, por si, elevação proporcional das matrículas; a efetividade depende da escala e da intensidade de implementação em cada rede. A classificação em quadrantes (nível 2024 × TMAV 2014–2024) mostrou-se útil para diferenciar contextos: onde há *platô*, impõe-se foco em qualidade do uso do tempo (sequências didáticas, tutoria estruturada, avaliação formativa, gestão de sala); onde há *catch-up*, a prioridade é blindar a velocidade com financiamento previsível, suporte técnico e estabilidade de oferta; casos de consolidação demandam manter o equilíbrio entre quantidade e qualidade; situações de estagnação requerem indução intensiva e apoio próximo à implementação.

Do ponto de vista de política pública, recomenda-se: (i) adotar metas combinadas que considerem simultaneamente 6A e 6B, acompanhadas de TMAV e de indicadores de tempo efetivo de instrução; (ii) instituir mecanismos de financiamento com componentes por desempenho (especialmente para redes em *catch-up*) e linhas de qualificação pedagógica para redes em *platô*; (iii) fortalecer formação continuada orientada a práticas de alto valor instrucional e à gestão do tempo na aula; (iv) promover focalização territorial (urbano–rural e periferias metropolitanas), articulando intersetorialidade (transporte,

alimentação, cultura, esporte, saúde) para remover barreiras de acesso e permanência; (v) aprimorar a governança federativa, com pactuações que explicitem metas, prazos e monitoramento público.

Destacam-se os principais achados: a ETI expandiu-se entre 2014 e 2024, porém com ritmos regionais contrastantes, combinando trajetórias de *catch-up* e de *platô*; a vantagem urbana manteve-se e os gaps não convergiram de modo monotônico; e a leitura combinada de 6A e 6B mostrou-se indispensável, já que ampliar o número de escolas elegíveis não implica, por si, aumento proporcional de matrículas. A tipologia nível × aceleração oferece um referencial operativo para calibrar metas, financiamento e apoio técnico, com foco territorial nas redes e etapas em desvantagem e com ênfase na qualidade do uso pedagógico do tempo.

REFERÊNCIAS

BELLEI, C. "Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile". **Economics of Education Review**, vol. 28, n. 5, 2009.

BERNADO, E. S.; CHRISTOVÃO, A. C. "Tempo de escola e gestão democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação". **Educação e Realidade**, vol. 41, n. 4, 2016.

BRANCO NETO, W. C. "Estamos ficando burros para os computadores parecerem inteligentes: os perigos da inteligência artificial". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 18, n. 54, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2025.

BRASIL. **Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023**. Brasília: Planalto, 2023. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2025.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2025.

CATTANEO, M. A.; OGGENFUSS, C.; WOLTER, S. C. "The more, the better? The impact of instruction time on student performance". **Education Economics**, vol. 25, n. 5, 2017.

CEN, X. *et al*. "Time spent on active learning activities does not necessarily correlate with student exam performance: a controlled case study". **Journal of Microbiology and Biology Education**, vol. 25, n. 3, agosto, 2024.

COITINHO, A. C. S. *et al*. "O 'novo normal' da educação especial brasileira: implicações decorrentes da pandemia da covid-19". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 17, n. 50, 2024.

CORÁ, E. J.; TRINDADE, L. de L. “Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral”. Educação em Revista, vol. 31, n. 4, outubro-dezembro, 2015.

CORDENIZ, V. I. “Ensino musical e enriquecimento curricular: contornos e considerações da política “Escola a Tempo Inteiro” (ETI)”. **Per Musi**, vol. 25, 2024.

DENKER, H.; ATTEBERRY, A. “Where has all the time gone? Describing time use in full- vs. half-day pre-Kindergarten”. **Early Childhood Research Quarterly**, vol. 35, 2024.

EDWARDS, D. “Another one rides the bus: The impact of school transportation on student outcomes in Michigan”. **Education Finance and Policy**, vol. 19, 2022.

ESCOBAR, F. I. C “Gentrificación en una escuela primaria de tiempo completo: procesos y sentidos del desplazamiento”. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 29, n. 101, 2024.

FELIX, R. C. R. P.; BERNADO, E. S. “O tempo integral na educação carioca: das ‘escolas do amanhã’ ao turno único”. **Educação**, vol. 48, 2023.

FIGLIO, D.; HOLDEN, K. L.; ÖZEK, U. “Do students benefit from longer school days? Regression discontinuity evidence from Florida’s additional hour of literacy instruction”. **Economics of Education Review**, vol. 67, 2018.

FORTUNATTI, K.; SOUSA, R. C.; VIDAL, E. M. “A meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) na rede municipal de Fortaleza”. **Horizontes**, vol. 40, n. 1, 2022.

GOMES-SILVA, A. S.; MENDES, E. G. “Atendimento educacional especializado em escolas de tempo integral”. **Educação em Revista**, vol. 41, 2025.

HINCAPIÉ, D. **Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia**. Washington: Inter-American Development Bank, 2016.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Novo painel de monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 22/08/2025.

LIU, A. *et al*. “How learning time allocation make sense on secondary school students’ academic performance: a Chinese evidence based on PISA 2018”. **Behavioral Sciences**, vol. 13, 2023.

MANNI, A.; NORQVIST, M.; YTTERGREN, S. “Identifying an educational-economic code of quality in definitions of extended education: an example from school leaders in Sweden”. **Frontiers in Education**, vol. 31, 2025.

MENEZES, J. S. S.; DINIZ JÚNIOR, C. A. “Comitês de educação integral: mo(vi)mentos dos/nos documentos editados pelo Ministério da Educação”. **Educação em Revista**, vol. 36, 2020.

NACHBAUER, M. “How schools affect equity in education: Teaching factors and extended day programs associated with average achievement and socioeconomic achievement gaps”. **Studies in Educational Evaluation**, vol. 82, 2024.

NATIVIDAD-SANCHO, L. *et al*. “Review of the scientific literature on the impact of extending learning time with vulnerable groups”. **Children and Youth Services Review**, vol. 163, 2024.

NUNES, W. B. *et al*. Educação problematizadora e pensamento complexo no ensino na área da saúde". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 17, n. 51, 2024.

OECD. **PISA 2022 results**: Learning during and from disruption. Paris: OECD Publishing, 2023b.

OECD. **PISA 2022 results**: The state of learning and equity in education. Paris: OECD Publishing, 2023a.

OLIVEIRA, L. *et al*. "The effects of extended school-days on Brazilian students' outcome". **Applied Economics Letters**, vol. 31, 2022.

PADILLA-ROMO, M. "Full-time schools, policy-induced school switching, and academic performance". **Journal of Economic Behavior and Organization**, vol. 196, 2022.

ROVERONI, M.; MOMMA, A. M.; GUIMARÃES, B. C. "Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos". **Cadernos CEDES**, vol. 39, n. 108, 2019.

SLUIS, H.; TAUSCH-NEBEL, L. "You can concentrate better on the topic and invest more time in it: a case study evaluating the impact of immersive scheduling on students' academic achievement, learning, understanding, engagement, motivation and satisfaction". **Compass: Journal of Learning and Teaching**, vol. 16, n. 2, 2023.

SOTERO, M. C.; CUNHA, E. B. J.; GARCIA, V. A. "Educação integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo?" **Cadernos CEDES**, vol. 39, n. 108, 2019.

SOUZA, M. C. R. F. "Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo". **Educação em Revista**, vol. 34, n. 67, 2018.

TASSA, K. O. M.; RODASKI, J. I.; CRUZ, G. C. "A inclusão de alunos com deficiência nas escolas em tempo integral: reflexões pertinentes". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 37, 2023.

TOOSSI, S. "The effect of universal free school meals on children's food hardship". Food Policy, vol. 124, 2024.

VIEIRA, S. R.; SOUZA, A. R.; TORALES-CAMPOS, M. A. "Análise da sexta meta do Plano Nacional da Educação à luz de indicadores de monitoramento e avaliação". **Revista *On Line* de Política e Gestão Educacional**, vol. 24, n. 3, 2020.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VII | Volume 23 | Nº 68 | Boa Vista|2025

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima