SENADO FEDERAL

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PAUTA DA 43ª REUNIÃO - SEMIPRESENCIAL

(4ª Sessão Legislativa Ordinária da 57ª Legislatura)

25/11/2026
QUARTA-FEIRA
às 10 horas

PRESIDENTE: Senador Camilo Santana
VICE-PRESIDENTE: Senador Veneziano Vital do Rêgo

Comissão de Educação e Cultura

43ª REUNIÃO, EXTRAORDINÁRIA - SEMIPRESENCIAL, DA 4ª SESSÃO LEGISLATIVA ORDINÁRIA DA 57ª LEGISLATURA, A REALIZAR-SE EM

43ª REUNIÃO, EXTRAORDINÁRIA - SEMIPRESENCIAL

quarta-feira, às 10 horas

SUMÁRIO

FINALIDADE	PÁGINA
Avaliação da política pública "Programa Escola em Tempo Integral", em atendimento ao Requerimento nº 17/2026 - CE.	**7**

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA - CE

PRESIDENTE: Senador Camilo Santana

Vice-Presidente : Veneziano Vital do Rêgo Segundo Neto

(21 titulares e 21 suplentes)

TITULARES			SUPLENTES		
Bloco Parlamentar Democracia(MDB, PSDB, PODE, UNIÃO)					
Confúcio Moura(MDB)(10)(1)	RO	3303-2470 / 2163	1 Ivete da Silveira(MDB)(10)(1)	SC	3303-2200
Veneziano Vital do Rêgo(MDB)(10)(1)(8)	PB	3303-2252 / 2481	2 VAGO(1)(10)(8)		
Professora Dorinha Seabra(UNIÃO)(10)(3)	TO	3303-5990 / 5995 / 5900	3 Marcelo Castro(MDB)(10)(3)	PI	3303-6130 / 4078
Alessandro Vieira(MDB)(11)(10)(3)(14)	SE	3303-9011 / 9014	4 Eduardo Braga(MDB)(10)(3)(23)	AM	3303-6230
VAGO			5 VAGO		
Plínio Valério(PSDB)(10)(9)	AM	3303-2898 / 2800	6 VAGO		
Bloco Parlamentar da Resistência Democrática(PSB, PSD)					
Cid Gomes(PSB)(4)	CE	3303-6460 / 6399	1 Fernando Dueire(PSD)(30)(22)	PE	3303-3522
VAGO(4)(22)(28)(40)			2 Nelsinho Trad(PSD)(4)	MS	3303-6767 / 6768
Vanderlan Cardoso(PSD)(16)(4)(20)	GO	3303-2092 / 2099	3 Daniella Ribeiro(PP)(4)	PB	3303-6788 / 6790
Zenaide Maia(PSD)(4)	RN	3303-2371 / 2372 / 2358	4 Sérgio Petecão(PSD)(4)	AC	3303-4086 / 6708 / 6709
Flávio Arns(PSB)(4)	PR	3303-6301	5 Leany Lemos(PSB)(38)	DF	3303-6427
Bloco Parlamentar Vanguarda(PL, NOVO, AVANTE)					
Astronauta Marcos Pontes(PL)(2)	SP	3303-1177 / 1797	1 Carlos Portinho(PL)(2)	RJ	3303-6640 / 6613
Magno Malta(PL)(2)	ES	3303-6370	2 Dra. Eudócia(PSDB)(2)	AL	3303-6083
Izalci Lucas(PL)(13)(2)	DF	3303-6049 / 6050	3 Romário(S/Partido)(13)(21)(29)(2)(27)	RJ	3303-6519 / 6517 / 6520
Wellington Fagundes(PL)(2)(31)(32)	MT	3303-6219 / 3778 / 6209 / 6213 / 3775	4 Rogerio Marinho(PL)(2)	RN	3303-1826
Bloco Parlamentar Pelo Brasil(PDT, PT)					
Teresa Leitão(PT)(6)	PE	3303-2423	1 Humberto Costa(PT)(6)	PE	3303-6285 / 6286
Paulo Paim(PT)(6)	RS	3303-5232 / 5231 / 5230 / 5235	2 Leila Barros(PDT)(19)(18)(6)(36)	DF	3303-6427
Camilo Santana(PT)(15)(18)(6)(26)	CE	3303-5940	3 Ana Paula Lobato(PSB)(6)(37)(39)(35)	MA	3303-2967
Bloco Parlamentar Aliança(PP, REPUBLICANOS)					
Laércio Oliveira(PP)(5)	SE	3303-1763 / 1764	1 Esperidião Amin(PP)(5)	SC	3303-6446 / 6447 / 6454
Damares Alves(REPUBLICANOS)(12)(25)	DF	3303-3265	2 Dr. Hiran(PP)(5)	RR	3303-6251
Alan Rick(REPUBLICANOS)(5)(25)	AC	3303-6333	3 Roberta Acioly(REPUBLICANOS)(5)(25)(24)	RR	3303-5291 / 5292

(1) Em 18.02.2025, os Senadores Confúcio Moura e Ivete da Silveira foram designados membros titulares; e os Senadores Marcelo Castro e Veneziano Vital do Rêgo, membros suplentes, pelo Bloco Parlamentar Democracia, para compor a comissão (Of. 008/2025-GLMDB).

(2) Em 18.02.2025, os Senadores Astronauta Marcos Pontes, Magno Malta, Romário e Wellington Fagundes foram designados membros titulares; e os Senadores Carlos Portinho, Dra. Eudócia, Izalci Lucas e Rogerio Marinho, membros suplentes, pelo Bloco Parlamentar Vanguarda, para compor a comissão (Of. 008/2025-BLVANG).

(3) Em 18.02.2025, os Senadores Marcio Bittar e Professora Dorinha Seabra foram designados membros titulares; e os Senadores Jayme Campos e Alan Rick, membros suplentes, pelo Bloco Parlamentar Democracia, para compor a comissão (Of. 012/2025-GLUNIAO).

(4) Em 18.02.2025, os Senadores Cid Gomes, Jussara Lima, Vanderlan Cardoso, Zenaide Maia e Flávio Arns foram designados membros titulares; e os Senadores Nelsinho Trad, Daniella Ribeiro e Sérgio Petecão, membros suplentes, pelo Bloco Parlamentar da Resistência Democrática, para compor a comissão (Of. 004/2025-GSEGAMA).

(5) Em 18.02.2025, os Senadores Laércio Oliveira e Damares Alves foram designados membros titulares; e os Senadores Esperidião Amin, Dr. Hiran e Mecias de Jesus, membros suplentes, pelo Bloco Parlamentar Aliança, para compor a comissão (Of. 002/2025-GABLID/BLALIAN).

(6) Em 18.02.2025, os Senadores Teresa Leitão, Leila Barros e Paulo Paim foram designados membros titulares; e os Senadores Humberto Costa, Augusta Brito e Ana Paula Lobato, membros suplentes, pelo Bloco Parlamentar Pelo Brasil, para compor a comissão (Of. 026/2025-GLPDT).

(7) Em 19.02.2025, a Comissão reunida elegeu a Senadora Teresa Leitão Presidente deste colegiado (Of. 1/2025-CE).

(8) Em 19.02.2025, o Senador Veneziano Vital do Rêgo foi designado membro titular, em substituição à Senadora Ivete da Silveira, que passa a membro suplente, pelo Bloco Parlamentar Democracia, para compor a comissão (Of. nº 021/2025-GLMDB).

(9) Em 19.02.2025, o Senador Plínio Valério foi designado membro titular, pelo Bloco Parlamentar Democracia, para compor a comissão (Of. nº 001/2025-GLPSDB).

(10) Em 19.02.2025, os Senadores Confúcio Moura, Veneziano Vital do Rêgo, Professora Dorinha Seabra, Márcio Bittar e Plínio Valério foram designados membros titulares, e os Senadores Ivete da Silveira, Alan Rick e Marcelo Castro, membros suplentes, para compor a comissão, e o Senador Jayme Campos deixou de compor a comissão, pelo Bloco Parlamentar Democracia (Of. nº 006/2025-BLDEM).

(11) Em 20.02.2025, o Senador Marcio Bittar deixou de compor a Comissão (Of. nº 009/2025-BLDEM).

(12) Em 21.02.2025, o Senador Hamilton Mourão foi designado membro titular, pelo Bloco Parlamentar Aliança, para compor a comissão (Of. nº 008/2025-GABLID/BLALIAN).

(13) Em 11.03.2025, o Senador Izalci Lucas foi designado membro titular, em permuta com o Senador Romário, que passa a ocupar a comissão como membro suplente, pelo Bloco Parlamentar Vanguarda (Of. nº 17/2025-BLVANG).

(14) Em 14.03.2025, o Senador Alessandro Vieira foi designado membro titular, pelo Bloco Parlamentar Democracia, para compor a comissão (Of. nº 20/2025-BLDEM).

(15) Em 03.04.2025, a Senadora Leila Barros deixa de compor a comissão, pelo Bloco Parlamentar Pelo Brasil (Of. nº 43/2025-GLPDT).

(16) Em 03.07.2025, o Senador Pedro Chaves foi designado membro titular, em substituição ao Senador Vanderlan Cardoso, que deixa de compor a comissão, pelo Bloco Parlamentar da Resistência Democrática (Of. nº 46/2025-BLRESDEM).

(17) Em 26.08.2025, a comissão reunida elegeu o Senador Veneziano Vital do Rêgo Vice-Presidente deste colegiado (Of. nº 254/2025-CE).

(18) Em 01.10.2025, a Senadora Augusta Brito foi designada membro titular, pelo Bloco Parlamentar Pelo Brasil, para compor a comissão (Of. nº 26/2025-BLPBRA).

(19) Em 22.10.2025, a Senadora Leila Barros foi designada membro suplente, pelo Bloco Parlamentar Pelo Brasil, para compor a comissão (Of. nº 38/2025-BLPBRA).

(20) Em 30.10.2025, o Senador Vanderlan Cardoso foi designado membro titular, em substituição ao Senador Pedro Chaves, que deixa de compor a comissão, pelo Bloco Parlamentar da Resistência Democrática (Of. nº 112/2025/BLRESDEM).

(21) Em 17.12.2025, o Senador Bruno Bonetti foi designado membro suplente, em substituição ao Senador Romário, que deixa de compor a comissão, pelo Bloco Parlamentar Vanguarda (Of. nº 141/2025-BLVANG).
(22) Em 24.02.2026, o Senador Omar Aziz foi designado membro titular, em substituição à Senadora Jussara Lima, que passa a membro suplente, pelo Bloco Parlamentar da Resistência Democrática, para compor a comissão (Of. nº 10/2026-GSEGAMA).
(23) Em 04.03.2026, o Senador Eduardo Braga foi designado membro suplente para compor a comissão, pelo Bloco Parlamentar Democracia (Of. nº 10/2026-BLDEMO).
(24) Vago em 11.03.2026, em razão da renúncia do Senador Mecias de Jesus (Of. 026/2026-GSMJESUS).
(25) Em 17.03.2026, os Senadores Damares Alves e Alan Rick foram designados membros titulares, e a Senadora Roberta Acioly, membro suplente, pelo Bloco Parlamentar Aliança, para compor a comissão (Of. nº 010/2026-GABLID/BLALIAN).
(26) Em 07.04.2026, o Senador Camilo Santana foi designado membro titular, em substituição à Senadora Augusta Brito, que deixa de compor a comissão, pelo Bloco Parlamentar Pelo Brasil (Of. nº 023/2026-BLPBRA).
(27) Vago em 10.04.2026, em razão do retorno do titular.
(28) Em 14.04.2026, a Senadora Jussara Lima foi designada membro titular, em substituição ao Senador Omar Aziz, que deixa de compor a comissão, pelo Bloco Parlamentar da Resistência Democrática (Of. nº 028/2026-GSEGAMA).
(29) Em 15.04.2026, o Senador Romário foi designado membro suplente, pelo Bloco Parlamentar Vanguarda, para compor a comissão (Of. nº 030/2026-BLVANG).
(30) Em 15.04.2026, o Senador Fernando Dueire foi designado membro suplente, pelo Bloco Parlamentar da Resistência Democrática, para compor a comissão (Of. nº 029/2026-GSEGAMA).
(31) Em 06.05.2026, o Senador Wilder Morais foi designado membro titular, em substituição ao Senador Wellington Fagundes, que deixa de compor a comissão, pelo Bloco Parlamentar Vanguarda (Of. nº 038/2026-BLVANG).
(32) Em 13.05.2026, o Senador Wellington Fagundes foi designado membro titular, em substituição ao Senador Wilder Morais, que deixa de compor a comissão, pelo Bloco Parlamentar Vanguarda (Of. nº 042/2026-BLVANG).
(33) Vago em 08.07.2026, em razão da renúncia da Senadora Teresa Leitão à presidência da comissão (Of. n° 081/2026-GSTLEITA).
(34) Em 08.07.2026, a Comissão reunida elegeu o Senador Camilo Santana Presidente deste colegiado (Of. n° 348/2026-CE).
(35) Em 11.08.2026, a Senadora Lourdinha Pereira foi designada membro suplente, em substituição à Senadora Ana Paula Lobato, pelo Bloco Parlamentar Pelo Brasil, em vaga cedida ao Partido Socialista Brasileiro (Of. nº 59/2026-GSEGAMA).
(36) Em 03.10.2026, a Senadora Leila Barros licenciou-se do mandato por mais de 120 dias, com convocação de suplente.
(37) Vago em 06.10.2026, em razão do retorno do titular.
(38) Em 08.10.2026, a Senadora Leany Lemos foi designada membro suplente, pelo Bloco Parlamentar da Resistência Democrática, para compor a comissão (Of. nº 075/2026-GSEGAMA).
(39) Em 14.10.2026, a Senadora Ana Paula Lobato foi designada membro suplente, pelo Bloco Parlamentar Pelo Brasil (Of. nº 42/2026-GSWEVERT).
(40) Vago em 19.11.2026, em razão do retorno do titular.

REUNIÕES ORDINÁRIAS:
SECRETÁRIO(A): ANDRÉIA MANO DA SILVA TAVARES
TELEFONE-SECRETARIA: 3303-3498
FAX:

ALA SENADOR ALEXANDRE COSTA PLENÁRIO 15
TELEFONE - SALA DE REUNIÕES: 3303-3498
E-MAIL: ce@senado.leg.br

SENADO FEDERAL
SECRETARIA-GERAL DA MESA

4ª SESSÃO LEGISLATIVA ORDINÁRIA DA 57ª LEGISLATURA

Em 25 de novembro de 2026
(quarta-feira)
às 10h

PAUTA

43ª Reunião, Extraordinária - Semipresencial

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA - CE

	Avaliação de Política Pública
Local	Anexo II, Ala Senador Alexandre Costa, Plenário nº 15

Atualizações:
1. Alteração da reunião para o modelo semipresencial. (23/11/2026 08:56)
2. Inclusão do relatório final. (23/11/2026 18:15)

Avaliação de Política Pública

Finalidade:

Avaliação da política pública "Programa Escola em Tempo Integral", em atendimento ao Requerimento nº 17/2026 - CE.

Anexos da Pauta

Requerimento

Relatório Final

SF/26584.52998-06 (LexEdit*)

SENADO FEDERAL

REQUERIMENTO Nº DE - CE

Senhor Presidente,

Requeiro, nos termos do art. 96-B do Regimento Interno do Senado Federal, que a Comissão de Educação e Cultura avalie a implementação do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, no exercício de 2026.

JUSTIFICAÇÃO

Entende-se ser de elevada relevância institucional que esta Comissão avalie a implementação da Política de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, instituída pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, como instrumento central da política educacional brasileira voltado à ampliação da jornada escolar e à promoção da educação integral.

A referida lei estabeleceu novo arranjo de indução federativa para expansão da oferta de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino, mediante transferência de recursos da União aos entes subnacionais, com o objetivo de ampliar matrículas, melhorar a qualidade do ensino e reduzir desigualdades educacionais. Trata-se de política pública de significativa relevância estratégica, tanto pelo seu impacto potencial sobre o desempenho educacional quanto pelo volume de recursos públicos mobilizados.

A relevância e a escala da política de educação em tempo integral podem ser observadas a partir de dados recentes do Censo Escolar

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/6056627120

SF/26584.52998-06 (LexEdit*)

e do próprio Ministério da Educação. Entre 2021 e 2025, o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública cresceu de 15,1% para 25,8%, atingindo a Meta 6 do Plano Nacional de Educação, que previa o atendimento de pelo menos um quarto dos estudantes nessa modalidade (Fonte: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/brasil-atingiu-maior-percentual-de-estudantes-em-tempo-integral).

Esse crescimento foi acompanhado por significativo volume de investimento público. Foram aproximadamente R$ 4 bilhões investidos no programa desde sua criação em 2023, com o objetivo de induzir a ampliação da jornada escolar em todas as etapas da educação básica. No mesmo período, foram registradas cerca de 965 mil matrículas de tempo integral no ciclo 2023-2024, com nova pactuação de aproximadamente 792 mil matrículas no ciclo 2024-2025, envolvendo mais de 87% das redes de ensino do país (Fonte: https://www.convivaeducacao.org.br/fique_atento/5099).

Não obstante esses avanços quantitativos, os dados também indicam desafios relevantes. Estudos apontam que a expansão da educação em tempo integral ocorre de forma desigual entre as unidades da federação, com estados que já superam 50% de cobertura e outros ainda com níveis muito reduzidos, inferiores a 5%, evidenciando assimetrias regionais significativas (Fonte: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/matriculas-no-ensino-medio-integral-triplicam-em-quase-dez-anos-mas-modelo-ainda-e-desigual-nos-estados). Esse cenário reforça a necessidade de avaliar não apenas o crescimento da política, mas também sua capacidade de promover equidade territorial e social.

A implementação da educação em tempo integral envolve desafios estruturais relevantes, que vão além da ampliação formal da carga horária escolar, incluindo a necessidade de adequação da infraestrutura física das escolas, reorganização curricular, formação de professores, gestão pedagógica e integração de políticas públicas educacionais.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/6056627120

SF/26584.52998-06 (LexEdit*)

Nesse contexto, revela-se essencial examinar se os mecanismos de financiamento instituídos estão sendo suficientes e adequadamente direcionados para sustentar a expansão da política, especialmente no que se refere à adequação da infraestrutura escolar e às condições reais de funcionamento das unidades de ensino em jornada ampliada.

Mostra-se igualmente relevante avaliar o grau de adesão dos estados e municípios, a efetiva expansão das matrículas em tempo integral e a distribuição territorial dessa expansão, verificando se a política tem contribuído para a redução de desigualdades regionais e para o atendimento de populações em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, conforme previsto em lei.

Além disso, impõe-se a análise da qualidade da implementação da política, considerando aspectos como reorganização curricular, formação e valorização dos profissionais da educação, adequação da jornada docente e existência de modelos pedagógicos compatíveis com a proposta de educação integral, evitando-se a mera ampliação do tempo de permanência do aluno na escola sem efetivo ganho educacional.

Outro aspecto central refere-se à governança, ao monitoramento e à transparência da política. A Lei nº 14.640, de 2023, prevê mecanismos de acompanhamento da execução, cuja efetividade precisa ser examinada, especialmente quanto à disponibilidade de dados públicos, à prestação de contas e à atuação de instâncias de controle social.

A realização dessa avaliação permitirá identificar avanços, fragilidades e lacunas na implementação da política, contribuindo para o aperfeiçoamento do modelo de educação em tempo integral no país e para a adequada aplicação dos recursos públicos, em consonância com os princípios da eficiência, da equidade e do interesse público.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/6056627120

SF/26584.52998-06 (LexEdit*)

Diante do exposto, conto com o apoio dos nobres pares para a aprovação do presente requerimento.

Sala da Comissão, 19 de março de 2026.

Senadora Damares Alves

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/6056627120

SF/26028.17517-15

SENADO FEDERAL

Comissão de Educação e Cultura

RELATÓRIO FINAL Nº 01 – CE, 2026

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

(Art. 96-B do Regimento Interno do Senado Federal – RISF)

Presidente: Senador CAMILO SANTANA

Relatora: Senadora DAMARES ALVES

Brasília – DF
24 de novembro de 2026

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

Aipeiti – Avaliação Institucional Participativa da Educação Integral em Tempo Integral

BB – Banco do Brasil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Caic – Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ – Custo Aluno-Qualidade

CD/FNDE – Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

CE – Comissão de Educação e Cultura

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE/RR – Conselho Estadual de Educação de Roraima

CF – Constituição Federal

CGMA – Coordenação-Geral de Manutenção da Educação Básica

CGU – Controladoria-Geral da União

Cibe – Comissão Intergestores Bipartite da Educação

Cieps – Centros Integrados de Educação Pública

CIF – Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade

ITCC – Índice Territorial dos Comitês de Cultura

Cite – Comissão Intergestores Tripartite da Educação

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CMO – Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Cogeiti – Coordenação-Geral de Educação Integral e Tempo Integral

Conapeti – Comitê Nacional do Programa Escola em Tempo Integral

Conorf – Consultoria de Orçamentos, Fiscalização e Controle do Senado Federal

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

Deed – Diretoria de Estatísticas Educacionais

DF – Distrito Federal

DIMAM – Diretoria de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica

DPDI – Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica

EaD – Educação a distância

Eape – Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EBTI – Educação Básica em Tempo Integral

EC – Emenda Constitucional

EEx – Entes executores

EMTI – Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

ETI – Educação em Tempo Integral

Fecam – Federação de Consórcios, Associações e Municípios de Santa Catarina

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNE – Fórum Nacional de Educação

Foncede – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação

Funarte – Fundação Nacional de Artes

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Idepe – Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco

Inde – Infraestrutura Nacional de Dados da Educação

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Inse – Indicador de Nível Socioeconômico

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Learn/FGV – Laboratório de Pesquisa e Avaliação em Aprendizagem da Fundação Getulio Vargas

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

LOA – Lei Orçamentária Anual

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC – Ministério da Educação

MF – Ministério da Fazenda

MinC – Ministério da Cultura

MPV – Medida Provisória

NEE – Necessidades educacionais especiais

Nees – Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais

OEE – Observatório da Equidade Educacional

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAIC-Integral – Programa Aprendizagem na Idade Certa Integral

PAM – Programa de Acolhimento aos Estudantes Migrantes

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano Distrital de Educação

PEI – Programa Ensino Integral

PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

TED – Termo de Execução Descentralizada

UF – Unidade da Federação

PETI – Programa Escola em Tempo Integral

PIB – Produto Interno Bruto

PLN – Projeto de Lei do Congresso Nacional

PLOA – Projeto de Lei Orçamentária Anual

PME – Programa Mais Educação

Pnae – Programa Nacional de Alimentação Escolar

Pnate – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação

PO – Plano Orçamentário

Pop Ciência – Programa Nacional de Popularização da Ciência

PPA – Plano Plurianual

PPP – Projeto político-pedagógico

Proeb – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

Pronaica – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Renapeti – Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral

RISF – Regimento Interno do Senado Federal

RPA – Recibo de Pagamento a Autônomo

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saepe – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco

Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SEE – Secretarias Estaduais e Distrital de Educação

SIH/SUS – Sistema de Informações Hospitalares do Sistema Único de Saúde

Simec – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

Sinan – Sistema de Informação de Agravos de Notificação

Siope – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

Spaece – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUS – Sistema Único de Saúde

TCE/RN – Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Norte

TCU – Tribunal de Contas da União

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Ufal – Universidade Federal de Alagoas

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Uncme – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Undime-PE – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional de Pernambuco

VAAF – Valor Anual por Aluno

VAAF-MIN – Valor Anual Mínimo por Aluno

VAAR – Valor Anual por Aluno por Resultado

VAAT – Valor Anual Total por Aluno

VAAT-MIN – Valor Anual Total Mínimo por Aluno

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de quadros

Quadro 1 – Audiências públicas realizadas no âmbito da avaliação do PETI 21

Quadro 2 – Marcos referenciais da ETI no Brasil.....27

Quadro 3 – Financiamento dos dois primeiros ciclos do PETI.....147

Quadro 3-A – Repasses federais e valor fixado para o fomento, 2023–2026 (R$ milhões).....148

Quadro 4 – Exemplos territoriais de execução financeira em julho de 2025.....149

Quadro 4-A – Fomento fixado pela Portaria MEC nº 605/2025, por UF.....152

Quadro 4-B – Identificação orçamentária dos recursos federais do PETI, 2023–2026 154

Quadro 4-C – Programações relacionadas à ETI no PLOA 2027.....160

Quadro 5 – Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral.....172

Quadro 6 – Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade.....186

Quadro 7 – Produtos e dimensões previstos no Plano de Monitoramento e Avaliação e evidências registradas na Avaliação de Implementação 2023-2025 217

Quadro 8 – Produtos de monitoramento e avaliação considerados neste capítulo....238

Quadro 9 – Síntese das trajetórias institucionais das redes examinadas 253

Quadro 10 – Financiamento e condicionantes de sustentabilidade nas redes examinadas 261

Quadro 11 – Elementos de organização pedagógica e profissional destacados pelas redes.....268

Quadro 12 – O que as principais fontes permitem observar 275

Quadro 13 – Eixos analíticos da 2ª Audiência Pública do PETI.....329

Quadro 14 – Dimensões da implementação destacadas pelo MEC 332

Quadro 15 – Eixos do PETI mencionados na exposição do MEC.....333

Quadro 16 – Formatos de oferta de EI em Santa Catarina.....335

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Lista de tabelas

Tabela 1 – Grau de cumprimento e adesão às ações do PETI – 2023–2025 207

Tabela 2 – Matrículas do público-alvo da Meta 6 em jornada de tempo integral, por território – 2023–2025 223

Tabela 3 – Incremento regional das matrículas integrais e participação no aumento nacional – 2023–2025 229

Tabela 4 – Percentual de matrículas presenciais em tempo integral na rede pública, por etapa de ensino – Brasil, 2023–2025 231

Tabela 5 – Reprodução dos Indicadores 6ª e 6B da Meta 6 do PNE, por unidade territorial – 2024 e 2025 232

Tabela 6 – Eixos estruturantes do PETI 314

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Lista de gráficos

Gráfico 1. Percentual de alunos em educação em tempo integral – BRASIL – 2014-2023 84

Gráfico 2. Percentual de escolas de educação em tempo integral – BRASIL – 2014-2023 85

Gráfico 3. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Grandes Regiões – 2014-2023.....86

Gráfico 4. Percentual de escolas com educação em tempo integral – Grandes Regiões – 2014-2023.....87

Gráfico 5. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Estados da Região Centro-Oeste 2014-2023 88

Gráfico 6. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Estados da Região Nordeste – 2014-2023 89

Gráfico 7. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Estados da Região Norte – 2014-2023.....90

Gráfico 8. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Estados da Região Sudeste – 2014-2023 91

Gráfico 9. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Estados da Região Sul – 2014-2023.....92

Gráfico 10. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Etapas de ensino – Brasil – 2014-2023 93

Gráfico 11. Evolução das matrículas do público-alvo da Meta 6 em jornada integral – Brasil, 2023-2025 224

Gráfico 12. Participação das matrículas em jornada integral no público-alvo da Meta 6 – Brasil e grandes regiões, 2023–2025.....225

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Lista de figuras

Figura 1. Panorama da ETI no Brasil 312
Figura 2. Projeção de matrículas em tempo integral no Estado de São Paulo. 318
Figura 3. ETI no Estado do Amazonas.....320
Figura 4. ETI no Estado do Ceará 323
Figura 5. Principais achados e frentes de atenção para o relatório.....337
Figura 6. Experiências territoriais e desafios de implementação do PETI.....345
Figura 7. Principais achados e frentes de atenção para o relatório.....348
Figura 8. Panorama da EBTI no Brasil – Inep 356
Figura 9. Educação básica integral como política de Estado – CNE 362
Figura 10. EBTI – Consed.....365
Figura 11. Os desafios da educação integral em tempo integral – CNTE.....370
Figura 12. Ensino médio integral – Instituto Sonho Grande.....376

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 16

Metodologia e Organização do Relatório 18

PARTE I ANTECEDENTES E DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL 22

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES NORMATIVOS E INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL 23

1.1. Introdução e delimitação da análise 23

1.2. Educação integral e educação em tempo integral 23

1.3. Linha evolutiva dos principais antecedentes normativos após a CF de 1988 26

1.4. Primeira fase: reconhecimento normativo da ampliação da jornada 28

1.5. Segunda fase: financiamento diferenciado e política federal de indução 30

1.6. Programa Mais Educação 31

1.7. O Programa Novo Mais Educação e a mudança de orientação em 2016 33

1.8. O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI 37

1.9. Portaria MEC nº 2.116/2019 e a reorganização operacional do EMTI 41

1.10. O Fundeb permanente e a incorporação da jornada ao financiamento estrutural 47

1.11. Conclusão 49

CAPÍTULO 2. ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE APRENDIZAGEM E VIDA ESCOLAR 51

2.1. Um olhar sobre as experiências brasileiras 51

2.2. Aprendizagem e desempenho escolar 52

2.3. Permanência na escola e continuidade dos estudos 59

2.4. A experiência dos estudantes e a convivência escolar 62

2.5. Violência escolar e saúde mental 64

2.6. Segurança pública e maternidade na adolescência 66

2.7. Satisfação e condições de trabalho dos profissionais 68

2.8. Famílias e responsabilidades fora da escola 69

2.9. Ensino superior e perspectivas de renda 73

2.10. Estrutura da oferta, desigualdades e investimento 74

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

2.11. Conclusão 78

CAPÍTULO 3. A META 6 DO PNE 2014-2025 E A EVOLUÇÃO DE SEUS INDICADORES ATÉ 2023 80

3.1. A relevância da Meta 6 e de suas estratégias 80

3.2. Indicadores de acompanhamento da Meta 6 83

3.3. Evolução dos indicadores nacionais da Meta 6 84

3.5. Evolução dos indicadores por UF 88

3.6. Evolução dos indicadores segundo as etapas da educação básica 93

3.7. Evolução dos indicadores segundo a dependência administrativa 94

3.8. Evolução dos indicadores segundo a localização urbana e rural 95

3.9. Conclusão 96

PARTE II INSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO MARCO NORMATIVO E INSTITUCIONAL DO PETI 98

CAPÍTULO 4. O PETI EM 2023: ARQUITETURA JURÍDICA E PRIMEIRO CICLO DE IMPLEMENTAÇÃO 99

4.1. A arquitetura jurídica da Lei nº 14.640/2023 99

4.2. A regulamentação do primeiro ciclo de implementação 104

4.3. Resolução CD/FNDE nº 18, de 27 de setembro de 2023 109

4.4. Portaria MEC nº 2.036, de 23 de novembro de 2023 112

4.5. Resolução CD/FNDE nº 25, de 24 de novembro de 2023 116

4.6. Resolução CD/FNDE nº 26, de 24 de novembro de 2023 118

4.7. Conclusão 119

CAPÍTULO 5. DESDOBRAMENTOS DO PETI DE 2024 A 2026: REGULAMENTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO INSTITUCIONAL 121

5.1. Desdobramentos do PETI em 2024 121

5.1.1. Portaria MEC nº 748, de 29 de julho de 2024 121

5.1.2. Portaria MEC nº 777, de 9 de agosto de 2024, e Portaria SEB/MEC nº 48, de 12 de agosto de 2024 123

5.1.3. Portaria MEC nº 1.168, de 2 de dezembro de 2024 125

5.2. Desdobramentos do Programa em 2025 e 2026 127

5.2.1. Resolução CD/FNDE nº 2, de 3 de janeiro de 2025, e Portaria SEB/MEC nº 22, de 10 de junho de 2025 128

5.2.2. Edital nº 2/2025: sistematização e difusão de experiências inspiradoras 128

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

5.2.3. Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025: Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica e Resolução CNE/CEB nº 4, de 14 de julho de 2026: Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade 130

5.2.4. Emenda Constitucional nº 135, de 20 de dezembro de 2024 131

5.2.5. Portaria MEC nº 605, de 29 de agosto de 2025 131

5.2.6. Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (CIF) nº 23, de 17 de março de 2026 132

5.2.7. Ação Arte e Cultura na Educação em Tempo Integral: Portarias Interministeriais de 2025 e Portaria SEB/MEC nº 119/2025 135

5.2.8. Chamada CNPq/MCTI/MEC nº 09/2026: ciência, tecnologia e EI 136

5.2.9. Portaria FNDE nº 714, de 14 de agosto de 2026 138

5.2.10. Lei nº 15.388/2026: o novo PNE e a Educação Integral em Tempo Integral 138

5.2.11. O Sistema Nacional de Educação e as possibilidades de articulação federativa para a ETI 143

5.3. Financiamento, orçamento e execução financeira do PETI 145

5.3.1. Objeto e critérios de interpretação dos dados 145

5.3.2. Recursos previstos e financiamento dos dois primeiros ciclos 146

5.3.3. Execução financeira, diferenças territoriais e saldos 148

5.3.4. Mudança dos mecanismos de financiamento e efeitos da transição para o Fundeb 150

5.3.5. Condições financeiras para a continuidade da oferta 155

5.3.6. Planejamento financeiro e programação do PLOA 2027 159

5.3.7. Síntese da análise financeira 161

5.4. Síntese dos desdobramentos de 2025 e 2026 162

CAPÍTULO 6. DIRETRIZES OPERACIONAIS NACIONAIS E PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE E EQUIDADE PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL 163

6.1. Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica 164

6.1.1. Acesso e permanência com equidade 166

6.1.2. Gestão democrática da política 167

6.1.3. Articulação intersetorial e integração com os territórios 168

6.1.4. Currículo, práticas pedagógicas e avaliação 169

6.1.5. Valorização e desenvolvimento profissional dos educadores 170

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

6.1.6. Monitoramento, avaliação e adequação normativa 171
6.2.1. Natureza e finalidade dos Parâmetros 173
6.2.2. Dimensões estratégicas 174
6.2.3. Escala de implementação 175
6.2.4. Acesso e permanência com equidade 176
6.2.5. Gestão democrática da política 177
6.2.6. Articulação intersetorial e integração com os territórios 178
6.2.7. Currículo, práticas pedagógicas e avaliação 179
6.2.8. Valorização e desenvolvimento profissional dos educadores 181
6.2.9. Monitoramento, avaliação e autoavaliação 182
6.2.10. Diagnóstico da Qualidade e da Equidade e Plano de Expansão 183
6.2.11. Responsabilidades do MEC 184
6.2.12. Responsabilidades das escolas 185
6.2.13. Financiamento e defasagem do Censo Escolar 185
PARTE III MONITORAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E EXPANSÃO DA OFERTA 188
CAPÍTULO 7. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PETI: O PLANO 2023-2026 188
7.1. Introdução e delimitação da análise 189
7.2. Do diagnóstico do problema ao desenho do Programa 190
7.3. O modelo lógico do Programa 191
7.4. Metodologia de monitoramento e avaliação 193
7.4.1. Concepção e escopo do monitoramento 194
7.4.2. Destinatários e usuários das informações 194
7.4.3. Indicadores de monitoramento 195
7.5. Monitoramento por eixo do Programa 196
7.5.1. Eixo Ampliar 196
7.5.2. Eixo Formar 197
7.5.3. Eixo Fomentar 198
7.5.4. Eixo Estruturar 198
7.5.5. Eixo Entrelaçar 199
7.5.6. Eixo Acompanhar 199
7.6. Indicadores globais de resultado 200

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

7.7. Avaliações previstas no Plano 201
7.8. Produtos do monitoramento e da avaliação 203
7.9. Síntese 204
CAPÍTULO 8. AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PETI: 2023-2025 204
8.1. Introdução e delimitação da análise 204
8.2. Do planejamento do monitoramento à primeira avaliação de implementação 205
8.3. Grau geral de implementação do Programa 206
8.4. Implementação por eixo e relação com o desenho previsto 207
8.4.1. Eixo Ampliar 207
8.4.2. Eixo Formar 209
8.4.3. Eixo Fomentar 211
8.4.4. Eixo Estruturar 211
8.4.5. Eixo Entrelaçar 213
8.4.6. Eixo Acompanhar 215
8.5. Comparação entre as dimensões e os produtos previstos no Plano e as evidências disponíveis até 2025 217
8.6. Considerações finais 219
CAPÍTULO 9. EXPANSÃO DA ETI NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: 2023-2025 220
9.1. Delimitação conceitual e metodológica 220
9.2. Evolução das matrículas do público-alvo em jornada integral 222
9.3. Relação com o PETI 226
9.4. Análise territorial da expansão das matrículas 228
9.5. Expansão por etapa de ensino 230
9.6. Indicadores 6A e 6B em 2024 e 2025 232
9.7. Conclusão 234
10.1. Do crescimento da oferta ao monitoramento da implementação 237
10.2. A avaliação diagnóstica e a construção da linha de base de equidade 238
10.3. O primeiro monitoramento das matrículas: Censo Escolar 2022–2024 240
10.4. Continuidade da verificação com o Censo Escolar de 2025 242
10.5. A expansão acompanhada pela dimensão da equidade 244
10.6. O monitoramento das capacidades institucionais: as ações de formação 245

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

10.7. Conclusão 247

PARTE IV CONDIÇÕES DE OFERTA, RESULTADOS E RECOMENDAÇÕES 249

CAPÍTULO 11. IMPLEMENTAÇÃO DA ETI NAS REDES: TRAJETÓRIAS, ESTRATÉGIAS E EXPANSÃO 249

11.1. Delimitação da análise 250

11.2. Trajetórias de institucionalização e diferentes pontos de partida 251

11.3. Estratégias de expansão, seleção de unidades e equidade territorial 254

11.4. Políticas locais e indução federal 257

11.5. Síntese analítica 258

CAPÍTULO 12. CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO E SUSTENTABILIDADE DA OFERTA 259

12.1. Da criação de matrículas às condições de permanência da política 259

12.2. Financiamento e sustentabilidade 260

12.3. Infraestrutura, capacidade física e desigualdades territoriais 263

12.4. Profissionais, jornada e formação continuada 265

12.5. Organização curricular e uso pedagógico do tempo 266

12.6. Capacidade administrativa, monitoramento e sustentabilidade institucional 269

12.7. Síntese analítica 270

CAPÍTULO 13. RESULTADOS, INDICADORES E LIMITES DAS EVIDÊNCIAS DISPONÍVEIS 271

13.1. O problema avaliativo: medir expansão não é o mesmo que medir resultado 271

13.2. O que o Censo Escolar mede 272

13.3. Saeb, Ideb, Inse e as limitações para comparar tempo integral e parcial 274

13.4. Resultados informados pelas redes: utilidade e cautelas 276

13.5. A metodologia apresentada pelo Instituto Sonho Grande 278

13.6. Uma regra de leitura para as evidências do relatório 279

13.7. Lacunas e possibilidades de aprimoramento 280

13.8. Síntese analítica 281

14.1. Alcance da avaliação e critérios de interpretação 283

14.2. Síntese dos achados nos seis eixos do Plano de Trabalho 284

14.2.1. Financiamento, infraestrutura e sustentabilidade da política 284

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

14.2.2. Adesão federativa e expansão da oferta de tempo integral 287
14.2.3. Equidade territorial e alcance social da política 287
14.2.4. Qualidade da implementação e organização pedagógica 289
14.2.5. Monitoramento, transparência e governança da política 290
14.2.6. Resultados e impactos educacionais 291
14.3. Balanço avaliativo integrado **292**
14.4. Recomendações e encaminhamentos prioritários **293**
CAPÍTULO 15. CONSIDERAÇÕES FINAIS **301**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **304**
APÊNDICES **310**
APÊNDICE A: 1ª Audiência Pública **310**
APÊNDICE B: 2ª Audiência Pública **327**
APÊNDICE C: 3ª Audiência Pública **351**
APÊNDICE D: Minutas de Indicação **379**

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

APRESENTAÇÃO

No âmbito de suas atribuições regimentais, a Comissão de Educação e Cultura (CE) do Senado Federal selecionou, para avaliação no exercício de 2026, a implementação do Programa Escola em Tempo Integral (PETI), instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. A iniciativa decorreu da aprovação do Requerimento nº 17, de 2026-CE, em 7 de abril de 2026, nos termos do art. 96-B do Regimento Interno do Senado Federal (RISF). A avaliação tem como relatora a Senadora Damares Alves, e o Plano de Trabalho correspondente foi aprovado pela Comissão em 15 de abril de 2026.

A competência constitucional do Poder Legislativo para fiscalizar e controlar os atos do Poder Executivo, inclusive os da administração indireta, prevista no art. 49, inciso X, da Constituição Federal (CF), constitui o fundamento geral desse acompanhamento. No âmbito do Senado Federal, o art. 90, inciso IX, do RISF atribui às comissões permanentes a função de acompanhar, fiscalizar e controlar as políticas governamentais pertinentes às respectivas áreas de competência, enquanto o art. 96-B, introduzido pela Resolução nº 44, de 17 de setembro de 2013, sistematiza a avaliação anual de políticas públicas pelas comissões.

Diferentemente de uma fiscalização circunscrita à verificação da regularidade formal, a avaliação de políticas públicas busca aprofundar o conhecimento sobre o desenho institucional, a governança, a implementação e os resultados da ação estatal, de modo a identificar avanços, fragilidades e possibilidades de aprimoramento. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido pela CE pretende subsidiar a atuação parlamentar, qualificar o acompanhamento da política educacional e oferecer elementos para o aperfeiçoamento dos instrumentos de indução, financiamento, monitoramento e garantia da qualidade da educação integral em tempo integral.

Embora o objeto formal da avaliação seja a implementação do PETI, sua compreensão exige situá-lo em uma trajetória mais ampla, uma vez que a ampliação da jornada escolar foi incorporada progressivamente à política educacional brasileira por meio de normas de organização do ensino, mecanismos diferenciados de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

financiamento, metas nacionais e programas federais de indução. Experiências como o Programa Mais Educação (PME), o Programa Novo Mais Educação (PNME) e o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), bem como a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente entre 2014 e 2025, constituem antecedentes relevantes para compreender tanto os elementos retomados quanto as mudanças introduzidas pelo arranjo instituído em 2023, quando a Lei nº 14.640/2023 inaugurou um novo ciclo de indução federal à expansão da jornada escolar.

Esse novo ciclo se baseia em assistência técnica e financeira da União, pactuação com os entes federativos, criação de matrículas em tempo integral e acompanhamento por meio dos sistemas educacionais e do Censo Escolar. A implementação da política, contudo, não se limita ao crescimento quantitativo da oferta, uma vez que envolve também aspectos relacionados à qualidade, à equidade e à efetividade da educação em tempo integral (ETI).

Para organizar a exposição da análise, o relatório foi estruturado em quatro partes que procuram estabelecer uma sequência entre a contextualização histórica e normativa da ETI, a estruturação do PETI, o acompanhamento de sua implementação e a análise das condições de oferta e dos resultados educacionais.

A Parte I apresenta os antecedentes normativos e institucionais da ETI, as evidências produzidas por pesquisas sobre experiências brasileiras e a evolução dos indicadores da Meta 6 do PNE até 2023. Sua inclusão decorre da necessidade de compreender o contexto em que o PETI foi instituído, identificando os avanços, as limitações e os desafios que já caracterizavam a expansão da jornada escolar no País. Essa contextualização tem como intenção fornecer referências para a análise dos capítulos seguintes, permitindo distinguir problemas anteriores ao Programa de questões relacionadas à sua implementação e evitando atribuir-lhe resultados que não podem ser diretamente associados à sua atuação.

A Parte II examina a instituição do PETI, os desdobramentos de sua regulamentação entre 2023 e 2026 e os referenciais nacionais de qualidade e equidade aplicáveis à política. A Parte III concentra-se nos mecanismos de monitoramento e

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

avaliação, nas evidências de implementação e na expansão das matrículas, incluindo os procedimentos de acompanhamento e comprovação da oferta. Por fim, a Parte IV aborda as experiências de implementação nas redes de ensino, as condições necessárias à sustentabilidade da oferta e os limites das evidências disponíveis sobre os resultados educacionais, oferecendo subsídios para a formulação de encaminhamentos e recomendações.

Cabe ressaltar, por fim, que a avaliação não pretende esgotar todos os aspectos da educação integral em tempo integral, mas oferecer uma análise fundamentada de sua implementação e dos resultados disponíveis, identificando avanços, desafios e possibilidades de aprimoramento. Espera-se, assim, que o estudo contribua para o fortalecimento da cooperação federativa e para a expansão sustentável da ETI no País, com qualidade e equidade.

Metodologia e Organização do Relatório

Conforme o Plano de Trabalho aprovado pela CE, a avaliação do PETI foi estruturada a partir de uma abordagem metodológica integrada, qualitativa e quantitativa, voltada ao exame do desenho institucional, da implementação, da governança e dos resultados da política. O Plano estabeleceu seis eixos temáticos que orientam a coleta, a organização e a interpretação das evidências:

- **Financiamento, infraestrutura e sustentabilidade da política**: análise dos mecanismos de financiamento, da participação da União e dos entes federativos, da execução dos recursos, da adequação da infraestrutura escolar e das condições de sustentação da oferta no médio e no longo prazo;
- **Adesão federativa e expansão da oferta de tempo integral**: exame do nível de adesão de Estados, Distrito Federal (DF) e Municípios, da evolução das matrículas, do número de escolas e da capacidade de ampliação da oferta nas diferentes redes de ensino;

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

- **Equidade territorial e alcance social da política**: análise da distribuição regional da oferta, da priorização de territórios e públicos em situação de vulnerabilidade e da capacidade da política de enfrentar desigualdades educacionais;
- **Qualidade da implementação e organização pedagógica**: exame das condições institucionais de implementação, da organização curricular, dos modelos pedagógicos, da formação e valorização dos profissionais da educação, da jornada docente e das condições de oferta da educação integral em tempo integral;
- **Monitoramento, transparência e governança da política**: análise dos mecanismos de acompanhamento da execução, da disponibilidade e qualidade dos dados públicos, da atuação dos órgãos gestores e de controle e dos instrumentos de prestação de contas e *responsabilização*; e
- **Resultados e impactos educacionais**: exame das evidências disponíveis sobre aprendizagem, permanência escolar, evasão, equidade educacional, desenvolvimento integral e outros resultados associados às experiências de ETI.

A revisão normativa e documental compreende a Lei nº 14.640/2023, seus atos regulamentares e normas correlatas, bem como os principais marcos anteriores de educação integral em tempo integral. Também foram examinados o Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023–2026, avaliações diagnósticas e de implementação, relatórios de monitoramento, documentos relativos aos parâmetros nacionais de qualidade e equidade e outros produtos oficiais associados à execução do Programa.

O relatório também examina pesquisas sobre experiências brasileiras de ETI com o objetivo de compreender os resultados alcançados por políticas anteriores ao PETI. Esses estudos permitem identificar em que medida a ampliação da jornada esteve associada a melhorias na aprendizagem, na permanência e na trajetória escolar dos estudantes, bem como os casos em que os resultados foram limitados ou distintos entre redes e etapas de ensino.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Na dimensão quantitativa, a avaliação utiliza dados oficiais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), especialmente o Censo Escolar, além de indicadores educacionais e registros administrativos relacionados à pactuação, à declaração e à comprovação das matrículas. Quando necessário, são empregados microdados para reproduções metodológicas específicas. Em cada análise, busca-se explicitar o universo estatístico, o ano de referência, a versão da base e o procedimento de cálculo, evitando tratar como equivalentes medidas construídas a partir de populações ou critérios distintos.

A análise da execução orçamentária e da sustentabilidade financeira contou com a contribuição da Consultoria de Orçamentos, Fiscalização e Controle do Senado Federal (Conorf), que examinou os repasses da União entre 2023 e 2026 com base no painel do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no Siga Brasil e nos atos de destinação dos recursos. A avaliação examinou também a utilização dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e as programações do Projeto de Lei Orçamentária Anual para 2027 (PLOA 2027), nos moldes encaminhados pelo Governo Federal ao Congresso Nacional, relativas ao financiamento da educação básica e à infraestrutura escolar.

A metodologia contempla, ainda, requisições formais de informação ao Ministério da Educação (MEC), ao FNDE, ao Inep e a secretarias de educação, bem como consulta a órgãos de controle interno e externo, especialmente ao Tribunal de Contas da União (TCU) e à Controladoria-Geral da União (CGU).

O Requerimento nº 25, de 2026-CE, aprovado em 15 de abril de 2026, autorizou a realização de um ciclo de debates para subsidiar a análise do Programa, no âmbito da avaliação decorrente do Requerimento nº 17, de 2026-CE. Foram realizadas três audiências públicas, organizadas conforme os eixos temáticos da avaliação e destinadas à coleta de subsídios de gestores públicos, especialistas, pesquisadores, representantes das redes de ensino, profissionais da educação, órgãos públicos e organizações da sociedade civil. Também se organizou reunião técnica com representantes do TCU e da CGU para aprofundar o exame dos trabalhos

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

desenvolvidos por essas instituições no acompanhamento, no monitoramento e na avaliação do PETI.

Quadro 1 – Audiências públicas realizadas no âmbito da avaliação do PETI

Data	Tema / eixo predominante	Participantes
26/5/2026	Financiamento, infraestrutura e sustentabilidade da política.	Valdoir Pedro Wathier (MEC); Eric Coló e Eliziário Ferreira Barbosa Júnior (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo); Simone de Souza Lima (Secretaria de Educação do Estado do Amazonas); Jucineide Fernandes (Secretaria da Educação do Estado do Ceará).
1/7/2026	Adesão federativa, expansão da oferta de matrículas e capacidade institucional das redes de ensino.	Aline Zero Soares (MEC); Silvania de Queiroz Pfluck (Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina); Andreika Asseker Amarante, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional de Pernambuco (Undime-PE), e da Secretaria de Educação de Igarassu; Sirlei Corrêa de Almeida (Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais); Deigla Cassia de Oliveira Cavalcante e Angelita Schmitz (rede municipal de Boa Vista).
18/8/2026	Qualidade da implementação e organização pedagógica, com ênfase em currículo, formação e jornada docente, uso pedagógico do tempo e condições institucionais de execução.	Cesar Callegari, do Conselho Nacional de Educação (CNE); Fábio Pereira Bravin (Inep); Jucineide Fernandes, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da Secretaria da Educação do Ceará; Odisséia Pinto de Carvalho, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Josiara Diniz (Instituto Sonho Grande).

***Fonte**: elaboração própria com base no Plano de Trabalho, nos Requerimentos nºs 17 e 25, de 2026-CE, e nos relatórios das 1ª, 2ª e 3ª audiências públicas da avaliação do PETI.*

As audiências públicas forneceram informações sobre o financiamento, a expansão da oferta, a capacidade institucional das redes e as condições de organização pedagógica da ETI em suas realidades. As contribuições das audiências públicas e da reunião técnica, juntamente com as respostas encaminhadas pelos órgãos e instituições consultados, foram examinadas em articulação com as fontes normativas, documentais e estatísticas, permitindo identificar diferenças entre as experiências de implementação, dificuldades enfrentadas pelas redes e possibilidades de aprimoramento do Programa.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

PARTE I

ANTECEDENTES E DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES NORMATIVOS E INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

1.1. Introdução e delimitação da análise

A presente análise examina os principais antecedentes normativos e institucionais que conduziram à edição da Lei nº 14.640/2023, que instituiu o PETI no âmbito do MEC. O objetivo deste capítulo não é reconstruir de forma exaustiva toda a história da ETI no Brasil, mas identificar os marcos que ajudam a compreender a formação do desenho jurídico, financeiro e federativo posteriormente consolidado pela lei de 2023.

Ao longo dos anos, notou-se uma transformação progressiva da ETI, caracterizada por mudanças tanto na concepção pedagógica associada à jornada ampliada quanto nos instrumentos utilizados pela União para induzir sua implementação pelos Estados, pelo DF e pelos Municípios. Assim, busca-se compreender como a ETI passou de uma diretriz de ampliação progressiva da jornada para uma política federal estruturada de indução, assistência técnica e financiamento interfederativo, culminando na Lei nº 14.640/2023.

1.2. Educação integral e educação em tempo integral

Para fins analíticos, é importante distinguir a ETI, que se preocupa com a ampliação objetiva do tempo de permanência do estudante na escola, da educação integral (EI), que se refere a uma concepção mais ampla de formação, uma vez que os marcos examinados nem sempre atribuíram o mesmo peso às duas dimensões. Enquanto a primeira se refere à duração da jornada escolar, para a qual foram estabelecidos parâmetros normativos específicos, especialmente o referencial de sete horas diárias, a segunda diz respeito à orientação pedagógica voltada à formação multidimensional do estudante e à integração de experiências, saberes e espaços educativos.

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, por exemplo, já definia educação básica em tempo integral (EBTI) pela jornada igual ou superior a sete horas diárias (art. 1º, § 1º), mas, separadamente, estabelecia princípios da EI relacionados à articulação das disciplinas curriculares; à constituição de territórios educativos por meio da

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

integração dos espaços escolares com equipamentos públicos; à integração entre políticas educacionais e sociais; ao incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; à afirmação da cultura dos direitos humanos, da diversidade e da equidade nos mais diversos campos das relações humanas; e à articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas (art. 2º), incluindo, entre outros aspectos, a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos na EI.

A própria Lei nº 14.640/2023 reúne os dois planos: define como matrículas em tempo integral aquelas com permanência igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais (art. 3º, § 1º), ao mesmo tempo em que exige que sua criação ocorra em escolas com propostas pedagógicas concebidas para a jornada ampliada na perspectiva da EI (art. 3º, § 3º, II).

Essa articulação entre a ampliação da jornada e a formação integral também possui antecedentes institucionais anteriores aos marcos normativos examinados a seguir. O documento Educação integral: texto referência para o debate nacional, publicado pelo MEC em 2009, mostra que, já na primeira metade do século XX, diferentes correntes defendiam propostas de formação integral, embora apoiadas em fundamentos bastante distintos. Entre elas, encontravam-se iniciativas associadas ao pensamento católico, ao anarquismo, ao integralismo e ao movimento renovador representado por educadores como Anísio Teixeira.

Essas concepções não eram equivalentes. Conforme o documento, o integralismo brasileiro, na década de 1930, associava a EI a valores como espiritualidade, nacionalismo cívico e disciplina, em uma orientação caracterizada pelo próprio documento como político-conservadora. Entre os anarquistas, por sua vez, a formação integral se articulava a valores de igualdade, autonomia e liberdade humana, assumindo orientação emancipadora.

Assim, a expressão “Educação Integral” não designou, desde sua origem, uma concepção pedagógica única. Ao contrário, diferentes projetos educacionais recorreram à ideia de formação integral atribuindo-lhe sentidos distintos. No percurso que interessa mais diretamente à posterior configuração das políticas públicas de ampliação da jornada, contudo, ganha especial relevância a experiência de Anísio

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Teixeira – um dos principais representantes do movimento da Escola Nova no Brasil – vinculada à defesa de uma escola pública capaz de ampliar tanto o tempo de permanência quanto as oportunidades formativas oferecidas às crianças.

A proposta de Anísio Teixeira defendia uma educação que não se restringisse aos conteúdos escolares tradicionais, mas incorporasse atividades artísticas, físicas, sociais e culturais, além de atenção à alimentação e à saúde dos estudantes. Essa proposta se materializou no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador na década de 1950. Nesse Centro, as atividades escolares regulares eram desenvolvidas nas Escolas-Classe, enquanto outra parte da formação ocorria, no turno complementar, na Escola-Parque. A organização permitia ampliar a permanência dos estudantes e, ao mesmo tempo, diversificar as experiências educativas oferecidas, de modo que o prolongamento da jornada não se limitava à reprodução das atividades tradicionais.

Na década de 1960, essa experiência também serviu de referência para a organização do sistema educacional de Brasília. À época presidente do Inep, Anísio Teixeira integrou, ao lado de Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros educadores, a comissão encarregada de elaborar o denominado "Plano Humano" da nova capital, no contexto do governo de Juscelino Kubitschek. A proposta compreendia a organização da educação básica e do ensino superior e tinha a pretensão de constituir uma referência para o sistema educacional brasileiro.

No ensino elementar, o modelo adotado retomou a experiência desenvolvida em Salvador, preservando a articulação entre Escolas-Classe e Escola-Parque. Nas primeiras superquadras de Brasília, foram implantadas Escolas-Classe e jardins de infância, enquanto a Escola-Parque da Superquadra 308 Sul recebia, no turno complementar, estudantes das Escolas-Classe para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Desse modo, a experiência de Brasília deu continuidade, em outra configuração urbana e institucional, à concepção de que a ampliação do tempo escolar deveria estar associada à diversificação dos espaços e das experiências educativas.

A experiência desenvolvida por Anísio Teixeira tornou-se referência para iniciativas posteriores de educação integral em tempo integral. Na década de 1980,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

destacaram-se os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), implantados no Estado do Rio de Janeiro durante os governos de Leonel Brizola. Os Cieps foram estruturados para viabilizar o atendimento dos estudantes em jornada integral. Ao longo dos dois períodos de implantação, foram construídas aproximadamente quinhentas unidades escolares.

A proposta retomava a compreensão de que a ampliação do tempo de permanência na escola deveria estar associada a uma experiência educacional mais abrangente. Desse modo, a jornada ampliada não se restringia ao prolongamento das atividades escolares tradicionais, mas pressupunha a diversificação das oportunidades educativas oferecidas aos estudantes e uma organização escolar compatível com a permanência em tempo integral.

Esses antecedentes ajudam a compreender a trajetória da ETI no Brasil. A ampliação da jornada passou reiteradamente a colocar questões relativas à diversificação das experiências formativas, à infraestrutura, à alimentação, à formação dos profissionais e à relação entre a escola e outras dimensões da proteção e do desenvolvimento dos estudantes. Não se trata, contudo, de uma trajetória linear entre essas experiências e os programas federais posteriores, mas da permanência, no debate educacional brasileiro, de questões relacionadas à organização da jornada, aos espaços escolares, às experiências formativas e às condições de oferta, que reapareceriam, sob diferentes configurações, nas políticas posteriores de EI.

1.3. Linha evolutiva dos principais antecedentes normativos após a CF de 1988

No plano normativo, a formação do modelo instituído em 2023 pode ser compreendida a partir de uma sequência de marcos que acrescentaram, progressivamente, novos elementos à política, como previsão legal da ampliação da jornada; planejamento nacional; financiamento diferenciado; programas de indução; assistência técnica e financeira; pactuação de metas; uso do Censo Escolar; e articulação com o Fundeb.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O Quadro 2[1] sintetiza esses marcos e, embora não seja exaustivo, especialmente quanto aos atos infralegais, oferece uma visão da evolução normativa da educação integral em tempo integral.

Quadro 2 - Marcos referenciais da ETI no Brasil

Ano	Marco Normativo	Principais Dispositivos	Conteúdo relevante para a ETI/EI
1988/ 1996	CF e organização federativa da educação	CF, art. 205; art. 211, *caput* e §§ 1º a 4º; art. 214. O § 1º do art. 211 recebeu redação da Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996.	Direito à educação, regime de colaboração e função redistributiva e supletiva da União, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao DF e aos Municípios.
1996	Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Art. 34, *caput* e § 2º; art. 87, § 5º.	Ampliação progressiva da jornada no ensino fundamental e previsão de sua oferta progressiva em tempo integral.
2001	Lei nº 10.172/2001 – PNE 2001–2010	Anexo: item 1.3, objetivo/meta 18 (educação infantil); item 2.3, objetivos/metas 21 e 22 (ensino fundamental).	Inclui objetivos de ampliação da jornada na educação infantil e no ensino fundamental; neste último, prevê expansão da escola de tempo integral com pelo menos sete horas diárias.
2007	Lei nº 11.494/2007 – Fundeb	Art. 10, I, II, IX e XII, §§ 1º a 3º; art. 36, VII e X, §§ 1º e 2º, na redação histórica pertinente.	Diferencia, para fins de distribuição dos recursos, matrículas segundo etapas, modalidades e tipos de estabelecimento, incluindo hipóteses de tempo integral.
2007	Decreto nº 6.253/2007	Arts. 4º e 6º; art. 20 (regra transitória aplicável apenas a 2007).	Define a EBTI pela jornada igual ou superior a sete horas diárias e disciplina o cômputo das matrículas do Censo Escolar para a distribuição do Fundeb; em 2007, admitiu transitoriamente seis horas.
2007	Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 – PME	Arts. 1º e 2º; arts. 3º e 4º, especialmente § 2º; arts. 8º e 9º.	Institui programa federal de fomento à EI, com atividades socioeducativas, ampliação de tempos e espaços educativos, articulação intersetorial e assistência federal.
2010	Decreto nº 7.083/2010 – PME	Art. 1º, §§ 1º a 3º; arts. 2º e 3º; art. 4º, *caput* e §§ 1º a 3º; arts. 5º e 7º.	Define a EBTI, explicita princípios e objetivos da EI e prevê regime de colaboração, assistência técnica e financeira e atuação do FNDE.
2014	Lei nº 13.005/2014 – PNE 2014–2024	Anexo: Meta 6 e estratégias 6.1 a 6.9.	Estabelece a Meta 6: ETI em pelo menos 50% das escolas públicas, atendendo ao menos 25% dos

[1] Para os marcos posteriormente alterados ou revogados, a análise considera a redação vigente no período examinado.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Ano	Marco Normativo	Principais Dispositivos	Conteúdo relevante para a ETI/EI
			estudantes da educação básica, com estratégias de ampliação da jornada, infraestrutura, articulação territorial e apoio da União.
2016	Portaria MEC nº 1.144/2016 – PNME	Arts. 1º, 3º, 4º e 6º.	Ampliação da jornada no ensino fundamental associada à melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática, à priorização de escolas e estudantes em maior vulnerabilidade e à articulação intersetorial.
2016-2017	Medida Provisória (MPV) nº 746/2016, Portaria MEC nº 1.145/2016 e Lei nº 13.415/2017	MPV nº 746/2016, arts. 5º a 12; Portaria MEC nº 1.145/2016, arts. 1º, 2º e 4º a 7º, 16 a 18; Lei nº 13.415/2017, arts. 13 a 19.	Instituem e consolidam a Política de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI, com termo de compromisso, metas, transferências federais, critérios de permanência e uso do Censo Escolar.
2019	Portaria MEC nº 2.116/2019	Arts. 1º a 12 e 22 a 29.	Reorganiza o EMTI com critérios de elegibilidade e priorização, implementação gradual, plano de implementação, avaliações de processo e de resultado e regras de financiamento.
2020	EC nº 108/2020 e Lei nº 14.113/2020 – Fundeb permanente	EC nº 108/2020: art. 1º, que introduz o art. 212-A da CF, especialmente incisos III a VI e X; Lei nº 14.113/2020: arts. 5º a 7º, 12 e 13; 41 a 43.	Tornam permanente o Fundeb, ampliam progressivamente a complementação da União e mantêm a duração da jornada entre os critérios de diferenciação das matrículas.
2023	Lei nº 14.640/2023 – PETI	Arts. 1º a 13 (núcleo do Programa); arts. 14 a 17 (alterações legislativas correlatas).	Institui o PETI, com assistência técnica e financeira para criação de matrículas em tempo integral, pactuação, registro no Censo Escolar e articulação com o Fundeb.

Fonte: *elaboração própria com base na legislação nacional.*

1.4. Primeira fase: reconhecimento normativo da ampliação da jornada

Nesse percurso, a primeira fase corresponde ao período em que a ampliação da jornada escolar se afirma como orientação jurídica e de planejamento, ainda sem um programa federal nacional de financiamento específico com a densidade que surgiria posteriormente. Seu núcleo é formado pela CF de 1988, pela LDB e pelo PNE de 2001-2010.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A CF estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205) e organiza sua prestação em regime de colaboração entre União, Estados, DF e Municípios (art. 211). Para a compreensão da política de tempo integral, é particularmente relevante o art. 211, § 1º, que determina:

> A *União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios*.

Essa competência fornece o fundamento geral para políticas federais de indução que não substituem as competências prioritárias dos entes, mas procuram apoiá-las e coordená-las.

O mesmo art. 211 delimita os âmbitos de atuação prioritária: Municípios na educação infantil e no ensino fundamental; Estados e DF no ensino fundamental e médio. A Lei nº 14.640/2023 retomará expressamente essa arquitetura, em seu art. 5º, ao restringir as transferências às matrículas presenciais inseridas nos âmbitos prioritários dos entes federativos subnacionais.

No plano da organização da jornada escolar, a LDB fornece a primeira base legal diretamente associada à jornada integral. O *caput* do art. 34 determina que a jornada escolar do ensino fundamental inclua pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula e prevê sua ampliação progressiva. O § 2º do mesmo dispositivo estabelece que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. A LDB, portanto, reconhece juridicamente a ampliação do tempo de permanência como direção de desenvolvimento do sistema educacional, sem instituir, naquele momento, um mecanismo nacional específico de fomento.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o primeiro PNE, incorporou a ETI ao planejamento decenal. O plano associou a expansão da jornada a objetivos de ampliação de oportunidades educacionais e de atendimento a grupos socialmente mais

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

vulneráveis[3], registrando a prioridade do tempo integral para crianças das camadas sociais mais necessitadas e prevendo sua expansão progressiva[4]. No que diz respeito aos docentes, esse PNE buscou associar a jornada de trabalho à jornada escolar ao prever no item 10.3, objetivo/meta 2:

> *Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar. Nas Diretrizes também previu: jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula.*

1.5. Segunda fase: financiamento diferenciado e política federal de indução

O ano de 2007 representa uma inflexão relevante. A ampliação da jornada deixa de ser apenas diretriz normativa e passa a integrar, simultaneamente, a arquitetura de financiamento da educação básica e um programa federal de indução da EI. A combinação entre o Fundeb e o PME cria condições institucionais mais concretas para a expansão da jornada ampliada.

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundeb, estruturou a distribuição proporcional de recursos considerando diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento da educação básica (art. 10). Nesse desenho, as matrículas em tempo integral passaram a ser reconhecidas de forma diferenciada no financiamento, vinculando a ampliação da jornada ao sistema regular de distribuição de recursos educacionais.

---

[3] A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

[4] Objetivos e Metas [...] 21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A Lei do Fundeb também determinou que o regulamento disporia sobre a EBTI e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, cabendo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, tal função. Como regra geral, seu art. 4º cunhou a definição de EBTI[7]. O art. 20 estabeleceu, especificamente para 2007, regra transitória de seis horas diárias. A partir daí, o referencial de sete horas se consolida como critério normativo de caracterização da jornada integral e será retomado em marcos posteriores.

Outro elemento relevante é a integração com o Censo Escolar. O decreto estabelecia que, para fins de distribuição dos recursos do Fundeb, seriam computadas as matrículas apuradas pelo censo realizado pelo Inep. Essa ligação entre financiamento e informação censitária constitui antecedente importante do desenho de 2023, no qual o registro das novas matrículas no Censo Escolar passa a ser condição de comprovação das metas pactuadas.

A trajetória de indução federal passou, então, a reunir iniciativas com diferentes públicos e desenhos institucionais. As próximas seções examinam o PME, sua reformulação como PNME e o fomento específico ao ensino médio por meio do EMTI, com atenção aos instrumentos de financiamento, implementação e sustentabilidade da oferta.

1.6. Programa Mais Educação

O PME foi instituído em 2007, pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e teve sua fundamentação consolidada pelo Decreto nº 7.083/2010. Nos termos do Decreto, a finalidade do PME era contribuir para a melhoria da aprendizagem mediante a ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas, com oferta de EBTI (art. 1º). Para os fins do programa, considerava-se de tempo integral a educação básica em que a jornada era

[7] Art. 4º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

igual ou superior a sete horas diárias[9], compreendendo o tempo total em que o aluno permanecesse na escola ou em atividades escolares desenvolvidas em outros espaços educacionais (art. 1º, § 1º).

Na organização da jornada ampliada do Programa, o Decreto previa o desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras (art. 1º, § 2º). As atividades poderiam ser desenvolvidas dentro da escola ou, sob sua orientação pedagógica, em outros espaços educacionais, mediante o uso de equipamentos públicos e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (art. 1º, § 3º). O Programa também assumia caráter intersetorial, procurando articular ações e programas de diferentes áreas do governo, sem desconsiderar as experiências curriculares construídas pelas redes estaduais e municipais e pelas próprias escolas, nos termos dos arts. 3º e 4º da Portaria e do art. 4º do Decreto.

A adesão, conforme o art. 5º do Decreto, observava critérios de priorização definidos anualmente pelo MEC, considerando, entre outros elementos, dados referentes à realidade da escola, ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes. O financiamento era operacionalizado pelo MEC e pelo FNDE, mediante transferências às escolas no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) (art. 7º), considerando o número de estudantes atendidos. O apoio técnico estava previsto na própria Portaria, que atribuía aos órgãos federais a prestação de assistência técnica e conceitual aos entes federativos, inclusive com

[9] Paralelamente à consolidação dos programas federais de indução, o referencial de sete horas também foi incorporado às diretrizes nacionais das diferentes etapas da educação básica. Na Educação Infantil, a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009, considerou como integral a jornada igual ou superior a sete horas diárias (art. 5º, § 6º), parâmetro posteriormente incorporado à própria LDB pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que passou a prever atendimento de sete horas para a jornada integral (art. 31, III). No ensino fundamental, a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, adotou igualmente o mínimo de sete horas diárias para o período integral (art. 36) e associou a proposta da escola de tempo integral à ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas (art. 37).

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

capacitação de gestores, fomento à articulação intersetorial local e apoio à implementação dos projetos. Essa atuação foi complementada por manuais, cadernos e materiais de orientação produzidos pelo MEC para apoiar a implementação do Programa pelas redes e escolas.

De acordo com Diniz Júnior e Mól (2023), essa estratégia federal contribuiu para uma expansão expressiva das matrículas em tempo integral no ensino fundamental. Os autores ressaltam, contudo, que esse crescimento permaneceu fortemente dependente da indução técnica e financeira da União, sem que se consolidasse um sistema permanente e redistributivo de financiamento da EI. Para a leitura dos dados, convém ainda distinguir a participação em programas de ampliação da jornada da matrícula estatisticamente classificada como de tempo integral: nem toda oferta de atividades adicionais alcançava, necessariamente, o parâmetro de duração exigido para essa classificação.

1.7. O Programa Novo Mais Educação e a mudança de orientação em 2016

A partir de 2015, o governo federal iniciou a revisão do PME, culminando na criação do PNME pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Segundo a análise de Diniz Júnior e Mól (2023), a transição não ocorreu como simples continuidade institucional. Ela foi antecedida pela redução e interrupção dos repasses ao programa anterior, comprometendo sua execução nas redes que dependiam do apoio federal.

Nos termos da Portaria, o PNME tinha por objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio do acompanhamento pedagógico e da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante complementação de cinco ou quinze horas semanais no turno escolar e no contraturno (art. 1º). A proposta contemplava, ainda, o desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, associadas à melhoria do desempenho educacional, além de prever a articulação das ações do PNME com outros

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

programas de atendimento às crianças e aos adolescentes e a formação de professores, gestores e demais profissionais envolvidos (art. 6º).

No modelo de cinco horas, todo o período deveria ser dividido entre atividades de Língua Portuguesa e Matemática. No modelo de quinze horas, oito horas eram destinadas ao acompanhamento pedagógico – quatro para cada componente –, enquanto as sete horas restantes podiam ser utilizadas em três atividades escolhidas pela escola nos demais campos.

A implementação permanecia apoiada em uma lógica de cooperação federativa. Cabia ao MEC prestar apoio técnico e financeiro, enquanto as ações seriam desenvolvidas nas escolas públicas de ensino fundamental mediante articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação (art. 3º).

Conforme Diniz Júnior e Mól (2023), o MEC justificou a reformulação, entre outros motivos, pelos resultados de avaliações segundo as quais as escolas participantes do PME entre 2008 e 2011 não teriam apresentado melhoria em Língua Portuguesa e teriam registrado redução do desempenho em Matemática na Prova Brasil. Com base nesse diagnóstico, o PNME passou a concentrar sua finalidade na melhoria da aprendizagem nessas duas áreas, especialmente entre estudantes com dificuldades e em escolas com baixo Ideb.

As diretrizes do Programa reforçavam essa focalização ao estabelecerem prioridade para escolas com piores indicadores educacionais, escolas e estudantes situados em regiões de maior vulnerabilidade e alunos com maiores dificuldades de aprendizagem (art. 4º). Desse modo, a ampliação da jornada não se apresentava, nesse instrumento, propriamente como estratégia de universalização do tempo integral, mas como mecanismo dirigido prioritariamente a públicos considerados mais vulneráveis ou com maiores dificuldades educacionais. Nesse desenho, o tempo adicional assumia caráter mais focalizado e compensatório, orientado à redução de desigualdades educacionais e à melhoria da aprendizagem dos públicos prioritários.

Essa mudança representou uma inflexão na concepção da política. Embora o PNME contemplasse ações relacionadas a outros campos do conhecimento, a

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

perspectiva abrangente de formação integral presente no PME perdeu centralidade para uma orientação mais focalizada no reforço de Língua Portuguesa e Matemática e na melhoria dos indicadores das avaliações externas. Além disso, conforme observam Diniz Júnior e Mól (2023), a modalidade de apenas cinco horas adicionais por semana não atendia ao parâmetro de sete horas diárias ou 35 horas semanais utilizado para caracterizar a matrícula em tempo integral. Por isso, embora pudesse ampliar oportunidades de aprendizagem, esse formato era insuficiente para contribuir diretamente para a Meta 6 do PNE vigente.

Os dados sistematizados por Diniz Júnior e Mól (2023), relativos apenas ao ensino fundamental público, mostram que as mudanças institucionais e financeiras foram acompanhadas por forte instabilidade nas matrículas. Entre 2008 e 2015, durante a expansão do PME, as matrículas cresceram de 673,8 mil para 4,4 milhões – aumento superior a 550%. Em 2016, em contexto de redução dos repasses e de transição para o PNME, ocorreu queda de quase 47%. Houve recuperação temporária em 2017, para cerca de 3,6 milhões, associada pelos autores à opção de parte das redes pelo modelo de quinze horas semanais do PNME. Todavia, o contingente de matrículas voltou a diminuir nos anos seguintes, estabilizando-se em torno de 2,3 milhões em 2018 e 2019, até chegar a 1,74 milhão em 2020, equivalente a apenas 39,4% do resultado alcançado em 2015.

Na interpretação dos autores, a oscilação demonstra a dependência dos Estados e, principalmente, dos Municípios em relação à assistência da União. Os quase 2,4 milhões de matrículas integrais registradas em 2019 concentravam-se, em grande medida, em redes dotadas de maior capacidade financeira e administrativa, capazes de manter programas próprios mesmo diante da redução dos repasses federais. As redes menores e com baixa arrecadação, por sua vez, encontravam maior dificuldade para sustentar profissionais, alimentação, materiais, transporte e infraestrutura necessários à jornada ampliada.

A oscilação também evidencia, para os autores, a capacidade indutora da União. A evolução das matrículas acompanhou de perto as mudanças na intensidade do apoio federal: o período de expansão dos repasses coincidiu com forte crescimento das

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

matrículas, enquanto sua redução e descontinuidade foram acompanhadas de retração da oferta em numerosas redes. Essa associação é relevante para a análise da sustentabilidade da política, embora, por si só, não permita atribuir toda a variação das matrículas exclusivamente às mudanças no financiamento federal.

Os autores criticaram particularmente o financiamento baseado predominantemente no número de alunos atendidos. Embora a lógica *per capita* seja administrativamente simples, ela não contempla suficientemente as diferenças entre os custos de implementação. Uma rede que já possui refeitórios, quadras, bibliotecas, profissionais e capacidade de gestão precisa de esforço adicional menor do que um município pobre, rural ou com infraestrutura escolar precária. Ao distribuir recursos sem compensar adequadamente essas assimetrias, a política correria o risco de tratar igualmente redes profundamente desiguais e, assim, reproduzir disparidades territoriais.

A crise sanitária de 2020 agravou essas fragilidades. A suspensão das atividades presenciais atingiu a própria lógica operacional da jornada ampliada, baseada na permanência e na convivência no espaço escolar, e dificultou atividades e serviços associados à EI, como alimentação, esporte, cultura, convivência e proteção social. A transição emergencial para atividades remotas também expôs desigualdades de conectividade, disponibilidade de equipamentos e condições domésticas de estudo. Na leitura de Diniz Júnior e Mól (2023), a pandemia intensificou fragilidades preexistentes de financiamento, planejamento e capacidade administrativa. Por se tratar de uma ruptura extraordinária que afetou todo o sistema educacional, contudo, a redução das matrículas em 2020 deve ser interpretada com cautela e não pode ser atribuída isoladamente ao desenho ou à trajetória do PNME.

Em síntese, Diniz Júnior e Mól (2023) reconhecem a legitimidade da atuação indutora da União e a contribuição inicial do PME para a expansão da jornada escolar. Sua avaliação crítica, contudo, indica que a substituição pelo PNME reduziu a amplitude da concepção de EI e não resolveu o problema da sustentabilidade financeira. Para que a jornada ampliada seja efetivamente um direito, e não uma oportunidade restrita aos territórios mais ricos, os autores defendem uma atuação

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

federal contínua, planejada e redistributiva, capaz de oferecer mais apoio às redes com menor capacidade fiscal, administrativa e estrutural.

1.8. O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI

A Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, editada na mesma data da Portaria nº 1.144, instituiu o EMTI, em conformidade com a MPV nº 746, de 22 de setembro de 2016. Enquanto o PNME se dirigia ao ensino fundamental, a nova iniciativa tinha por objetivo apoiar a ampliação da oferta de ETI no ensino médio das redes públicas dos Estados e do DF, mediante transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEE) (arts. 1º e 2º).

A Portaria também aproximava, expressamente, as dimensões de tempo integral e EI. A proposta pedagógica das escolas participantes deveria "ter por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser" (art. 1º, § 1º).

A lógica de cooperação federativa assumia, contudo, contornos mais estruturados. A participação dos Estados e do DF dependia de pactuação com o MEC, formalizada por meio de Termo de Compromisso e Plano de Implementação. Este último deveria contemplar, conforme previsto no art. 6º, entre outros elementos, os marcos legais existentes e sua eventual adequação; a equipe de implantação; as escolas participantes; a proposta de gestão escolar; a matriz curricular; o plano político-pedagógico; o diagnóstico e nivelamento dos estudantes; o plano de participação da comunidade; o planejamento da implementação nos dois primeiros anos; e a distribuição dos recursos do Programa.

Igualmente se observa uma preocupação com a institucionalização da política no âmbito dos próprios entes federativos. As SEE deveriam apresentar proposta de regulamentação das escolas de ensino médio em tempo integral por meio de lei estadual ou distrital ou de legislação que contemplasse ações de ETI nos respectivos entes. Na

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

ausência de legislação dessa natureza, a SEE deveria providenciar sua criação no prazo de até dois anos, com a finalidade expressamente indicada pela Portaria de conferir perenidade ao modelo integral proposto pelo Programa no estado.

A expansão também seguia critérios quantitativos previamente definidos. Para aderir ao Programa, cada SEE deveria contemplar o mínimo de 2.800 estudantes e, no máximo, o número de alunos estabelecido para cada Estado e para o DF na tabela constante do Anexo II da Portaria. Nos termos do art. 5º, caso a SEE pleiteasse número de escolas ou de estudantes superior ao limite previsto, caberia ao MEC analisar a participação, priorizando os Estados com menor Ideb no ensino médio, observada a disponibilidade orçamentária. No âmbito das escolas, exigia-se, ainda, o atendimento mínimo de 350 matrículas integrais de ensino médio após um ano, no caso de migração de todas as séries, ou de 120 estudantes, quando a implantação alcançasse inicialmente apenas o primeiro ano do ensino médio.

A permanência no Programa também não decorria apenas da adesão inicial, uma vez que estava condicionada a avaliações de processo e de desempenho (art. 16). Entre os aspectos considerados na avaliação estavam a existência de marco legal estadual ou distrital, a análise do Plano de Expansão e a regularidade da prestação de contas, no âmbito dos Estados e do DF, bem como a manutenção do quantitativo mínimo de matrículas e a redução das taxas de abandono e reprovação, no âmbito das escolas (art. 17, §§ 1º e 2º). Percebe-se, portanto, que o apoio federal estava associado não apenas à implantação das escolas em tempo integral, mas também à capacidade do ente de manter as condições assumidas e demonstrar resultados ao longo da execução.

A MPV nº 746/2016 havia instituído, em nível legal, o EMTI. Em seu desenho original, previa o repasse de recursos do MEC aos Estados e ao DF pelo prazo máximo de quatro anos por escola, condicionando as transferências ao cumprimento de critérios de elegibilidade, ao cadastramento das escolas no Censo Escolar e ao número de matrículas registradas. A transferência seria realizada anualmente, com base em valor por aluno, e operacionalizada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo ou instrumento congênere.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A MPV nº 746, de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, inseriu o EMTI em um contexto mais amplo de reforma dessa etapa da educação básica. Além de promover alterações na organização curricular e na carga horária do ensino médio, a norma instituiu o EMTI no âmbito do MEC.

No que interessa especificamente à trajetória da ETI no ensino médio, a política foi mantida, com reforço de alguns de seus instrumentos. O prazo de repasse passou de quatro para dez anos por escola, mediante termo de compromisso contendo, no mínimo, a identificação das ações financiadas; metas quantitativas; cronograma físico-financeiro; e previsão de início e conclusão das ações (art. 13).

Outro aspecto relevante dizia respeito à própria lógica de financiamento: eram obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao DF, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade definidos na Lei e em regulamento. O apoio financeiro, previsto no art. 14, destinava-se às escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica.

Entre os requisitos para atendimento, a Lei previa que as escolas tivessem iniciado a oferta em tempo integral após sua vigência, observados os critérios da Política de Fomento, e determinava prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio. Exigia-se, ainda, projeto político-pedagógico (PPP) compatível com o art. 36 da LDB. A transferência era calculada com base no número de matrículas cadastradas no Censo Escolar, desde que cumpridos cumulativamente os requisitos previstos, e realizada anualmente a partir de valor único por aluno, observada a disponibilidade orçamentária, em montante a ser definido por ato do Ministro de Estado da Educação.

Quanto à operacionalização dos recursos, a Lei estabelecia que os valores destinados ao apoio financeiro suplementar seriam transferidos pelo MEC ao FNDE, independentemente da celebração de termo específico (art. 15). O acompanhamento da implementação desse apoio seria disciplinado por ato do Ministro de Estado da Educação (art. 16). Por sua vez, a transferência aos Estados e ao DF seria efetivada automaticamente pelo FNDE, mediante depósito em conta-corrente específica,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere (art. 17).

Quanto ao controle dos recursos, os Estados e o DF deveriam fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à sua execução ao TCU, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social (art. 18). O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos ficavam a cargo dos respectivos conselhos do Fundeb, aos quais competia também analisar as prestações de contas, emitir parecer conclusivo sobre a aplicação dos recursos e encaminhá-lo ao FNDE (art. 19 e parágrafo único).

A operacionalização financeira da primeira adesão foi disciplinada pela Resolução do Conselho Deliberativo do FNDE (CD/FNDE) nº 7, de 3 de novembro de 2016. Após a edição da Lei nº 13.415/2017, a regulamentação do EMTI continuou a ser ajustada: a Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017, estabeleceu novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa, enquanto a Resolução CD/FNDE nº 16, de 7 de dezembro de 2017, disciplinou os procedimentos para a transferência de recursos às SEE. Esses atos antecederam a Portaria MEC nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, que revogou a Portaria nº 727/2017.

O Programa teve quatro períodos de adesão, regulamentados pelas Portarias MEC nº 1.145/2016, nº 727/2017, nº 1.023/2018 e nº 2.116/2019. O relatório associa a esses períodos, respectivamente, 490, 358, 179 e 412 escolas, totalizando 1.439 unidades participantes.

Nos ciclos de adesão, as SEE indicaram as escolas, elaboraram planos de implementação, pactuaram metas e organizaram as condições administrativas, curriculares e pedagógicas. Durante a execução, cabia-lhes manter atualizados os dados sobre escolas e matrículas, utilizados no cálculo e no acompanhamento dos recursos.

No âmbito das unidades escolares, a implementação exigiu a reorganização de horários, espaços, currículos e práticas pedagógicas, assim como o acompanhamento da frequência, da permanência e da aprendizagem dos estudantes. A participação no programa, portanto, não se resumia ao recebimento de recursos, mas pressupunha mudanças abrangentes no funcionamento da escola.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

As regras de ingresso no EMTI foram modificadas ao longo dos ciclos. A Portaria MEC nº 727/2017 considerava elegíveis as escolas que, entre outros requisitos, possuíssem pelo menos 120 matrículas na primeira série do ensino médio e quatro dos seis itens de infraestrutura definidos pelo MEC. A Portaria nº 1.023/2018 reduziu para 100 o número mínimo de matrículas no ensino médio e deixou de especificar o conjunto anterior de itens de infraestrutura. A Portaria nº 2.116/2019, examinada a seguir, aprofundou essa flexibilização.

1.9. Portaria MEC nº 2.116/2019 e a reorganização operacional do EMTI

A Portaria MEC nº 2.116/2019 estabeleceu novas diretrizes, parâmetros e critérios para o EMTI, mantendo o objetivo de apoiar a ampliação da oferta de ETI nas redes públicas dos Estados e do DF, mediante transferência de recursos às respectivas SEE (arts. 1º e 2º). O Programa passou a prever duração de dez anos a partir da adesão, compreendendo sua implantação, acompanhamento e mensuração dos resultados, enquanto a participação dos entes permanecia condicionada à assinatura de termo de compromisso e à apresentação de plano de implementação (arts. 3º e 5º).

A dimensão pedagógica continuava associada à ampliação da jornada, uma vez que a proposta das escolas deveria ter por base a formação integral e integrada do estudante, agora vinculada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à nova estrutura do ensino médio.

A elegibilidade das escolas passou a observar critérios mais objetivos, relacionados ao número mínimo de matrículas, à vulnerabilidade socioeconômica, à infraestrutura disponível e à carga horária já ofertada. Entre as escolas elegíveis, deveriam ser priorizadas aquelas situadas em regiões com menores índices de desenvolvimento humano e resultados mais baixos nas avaliações nacionais do ensino médio, bem como as enquadradas nos grupos de menor nível socioeconômico segundo o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das Escolas de Educação Básica (Inse), nos termos do art. 6º.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Pelas regras de 2019, a escola deveria possuir pelo menos 40 matrículas na primeira série do ensino médio; apresentar alta vulnerabilidade socioeconômica em relação às demais unidades da respectiva rede; dispor de ao menos três dos seis itens de infraestrutura previstos – biblioteca ou sala de leitura, seis salas de aula, quadra poliesportiva, vestiários, cozinha e refeitório –; ter mais de 50% dos estudantes do ensino médio em jornadas inferiores a 35 horas semanais; e ainda não participar do Programa. Os itens de infraestrutura eram acompanhados de metragens sugeridas e deveriam estar registrados no Censo Escolar ou ser comprovados pela SEE no momento da adesão.

Esses critérios, entretanto, não se aplicavam de forma absoluta a todas as indicações. A Portaria nº 2.116/2019 exigia que pelo menos 75% das escolas indicadas por cada Secretaria atendessem integralmente aos cinco requisitos. Os 25% restantes poderiam incluir escolas que já possuíssem mais de 50% dos estudantes em jornadas de pelo menos 35 horas semanais ou que oferecessem educação profissional integrada ao ensino médio e outros dois itinerários formativos propedêuticos, desde que cumprissem os critérios relativos ao número mínimo de matrículas, à vulnerabilidade, à infraestrutura e à não participação prévia no programa.

A regulamentação procurava, portanto, combinar condições mínimas de implementação com critérios de priorização socioeconômica.

A implementação também deveria ocorrer de forma gradual: no primeiro ano, a unidade deveria alcançar pelo menos 40 matrículas na primeira série do ensino médio em tempo integral; após três anos, todas as turmas de ensino médio deveriam funcionar em tempo integral, exceto as do turno noturno; e, no terceiro ano de implementação, cada escola deveria atender, no mínimo, duzentos estudantes em tempo integral, conforme os dados do Censo Escolar (art. 8º). Ao mesmo tempo, foram estabelecidos quantitativos mínimos garantidos de escolas e matrículas por unidade federativa, com possibilidade de redistribuição da parcela excedente segundo critérios de vulnerabilidade socioeconômica, número de estudantes atendidos e infraestrutura (art. 9º).

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Para escolas novas, ainda sem matrículas de ensino médio registradas no Censo Escolar, a Secretaria deveria apresentar estudo de demanda que demonstrasse a possibilidade de atingir esse quantitativo e comprovar que o prédio estaria pronto até o início do ano letivo subsequente.

Essas exigências revelavam uma tensão no desenho normativo do programa. Embora os critérios de priorização buscassem alcançar escolas e estudantes socialmente vulneráveis, as condições mínimas de matrícula, infraestrutura e capacidade de expansão poderiam restringir o universo de unidades aptas a participar. Trata-se de uma possibilidade decorrente do desenho da Portaria, e não de um efeito que possa ser comprovado apenas pela leitura do ato normativo. A progressiva flexibilização dos critérios e a admissão de exceções ampliaram o universo potencial de escolas elegíveis sem eliminar as condições mínimas consideradas necessárias à implementação.

O planejamento da execução permaneceu como condição para o recebimento dos recursos. O Plano de Implementação deveria conter as escolas selecionadas, plano de trabalho para os três primeiros anos e matriz curricular acompanhada do PPP, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (art. 11). A SEE deveria ainda demonstrar, entre outros aspectos, a institucionalização do Programa no âmbito estadual ou distrital, a existência de equipe própria de implantação, mecanismos de monitoramento e avaliação, diagnóstico dos estudantes e propostas de gestão e currículo integrado (art. 12). Na ausência de legislação regulamentadora, o ente teria prazo de até um ano para sua aprovação, com a finalidade expressa de conferir perenidade ao modelo integral (art. 12, § 1º).

A permanência no Programa continuava condicionada a avaliações de processo e de resultado. No primeiro caso, eram considerados aspectos relacionados à institucionalização da política, à execução dos planos, à prestação de contas, às matrículas, à carga horária e à infraestrutura (arts. 22 e 23). A avaliação de resultado, por sua vez, utilizava a melhoria do Ideb, considerando fluxo e proficiência, inclusive com metas de redução das taxas de abandono e reprovação (art. 24). O descumprimento

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

das condições estabelecidas poderia levar ao desligamento das escolas do EMTI e, em determinadas hipóteses, também ao desligamento da própria SEE (arts. 26 e 27).

Quanto ao financiamento, os recursos permaneceram vinculados à dotação orçamentária consignada ao FNDE, responsável pelos repasses às SEE participantes, calculados anualmente segundo a disponibilidade orçamentária, com prestação de contas também anual (arts. 28 e 29).

A disciplina dos procedimentos de transferência do EMTI foi posteriormente atualizada pelas Resoluções CD/FNDE nº 17, de 7 de outubro de 2020, e nº 4, de 20 de abril de 2021, que deram continuidade à operacionalização financeira do Programa.

A Portaria nº 2.116/2019 manteve, portanto, o foco do EMTI no ensino médio das redes estaduais e distrital, mas tornou mais objetivas as condições de entrada, expansão e permanência no Programa. A continuidade do apoio federal passou a depender cada vez mais da efetiva implantação e manutenção das matrículas, acompanhadas de condições pedagógicas e estruturais e de resultados passíveis de monitoramento.

A experiência do EMTI consolidou, assim, um modelo de indução federal mais estruturado do que o observado nas iniciativas anteriores, no qual a ampliação da jornada passou a estar associada não apenas ao repasse de recursos, mas à pactuação de compromissos, ao planejamento da implementação, à definição de metas, ao acompanhamento de resultados e à utilização do Censo Escolar como referência para o cálculo e a realização das transferências. Permanecia, entretanto, uma política focada, por se restringir ao ensino médio das redes estaduais e distrital e adotar critérios de priorização territorial e educacional.

Segundo a série histórica divulgada pelo Painel de Monitoramento do Novo Ensino Médio do MEC, o número de matrículas vinculadas ao EMTI passou de 89.672, em 2017, para 180.694, em 2018; 223.608, em 2019; 312.535, em 2020; e 359.734, em 2021. Em publicação posterior, baseada no Censo Escolar de 2023, o MEC informou 339.773 matrículas nas escolas participantes do programa. Considerados esses dados, o número registrado em 2021 correspondia a aproximadamente quatro vezes o de 2017, enquanto o total de 2023 era cerca de 5,5% inferior ao informado pelo Painel para 2021. A comparação, contudo, exige cautela: outros documentos oficiais registram 398.791

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

matrículas em 2021. As fontes oficiais consultadas, portanto, não apresentam valores inteiramente coincidentes para determinados anos, possivelmente em razão de diferenças de atualização, universo ou critérios de apuração. Por essa razão, os dados devem ser interpretados segundo a fonte e o universo de referência de cada levantamento, evitando-se a construção de uma série única sem prévia compatibilização metodológica.

O financiamento federal foi inicialmente calculado pelo parâmetro de R$ 2.000 anuais por estudante, com ajustes posteriores de acordo com as matrículas registradas no Censo Escolar. Entre 2016 e 2022, foram transferidos aproximadamente R$ 2,36 bilhões. Considerados também os valores oficiais divulgados para 2023, 2024 e 2025, o total nominal acumulado aproxima-se de R$ 2,80 bilhões. Trata-se de soma em valores correntes, cuja interpretação deve observar a natureza contábil e o critério adotado em cada fonte oficial. Os repasses se concentraram nos primeiros ciclos, atingindo seu maior valor em 2019, e diminuíram nos anos mais recentes. Essa redução não representa necessariamente queda equivalente no atendimento, pois as escolas ingressaram em momentos distintos e receberam parcelas calculadas conforme o ciclo de adesão, as matrículas efetivadas e o cumprimento das metas.

Para além dos indicadores de oferta e dos repasses, a literatura examinada sobre o EMTI apresenta resultados e interpretações heterogêneos, provenientes sobretudo de estudos sobre desenho, implementação e experiências locais. Entre as potencialidades apontadas estão o maior tempo para acompanhamento da aprendizagem, o fortalecimento dos vínculos entre estudantes e escola, o acesso ampliado à alimentação, a oferta de atividades diversificadas e a possível redução do abandono. Ao mesmo tempo, os trabalhos registram problemas de equidade, infraestrutura, currículo, trabalho docente, participação comunitária e sustentabilidade financeira. Essas pesquisas são relevantes para identificar mecanismos, dificuldades e percepções dos atores, mas não devem ser interpretadas indistintamente como avaliações causais dos efeitos do programa.

Lima, Silva e Silva (2020) fazem ressalvas quanto à concepção de EI presente no programa. Na interpretação das autoras, o aumento do tempo de permanência na escola

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

não garante, por si só, uma formação humana integral. O estudo aponta que a fragmentação do currículo e as desigualdades no acesso e nas condições de oferta podem comprometer os direitos de aprendizagem. As autoras defendem que a oferta de EI considere as diferentes condições de vida dos jovens e que a ampliação da jornada seja acompanhada de condições materiais e pedagógicas adequadas.

Ao analisar a implementação do EMTI em Minas Gerais, Andrade e Duarte (2023) apontaram que o Ensino Médio em Tempo Integral no estado foi implementado de forma acelerada e centralizada, com participação limitada das comunidades escolares. Muitas escolas tiveram de adaptar as determinações oficiais às suas condições concretas, recorrendo à improvisação diante de problemas de infraestrutura, falta de pessoal e insuficiência de recursos. A política também apresentou instabilidade, com três propostas pedagógicas diferentes entre 2017 e 2020.

Segundo as autoras, a partir de 2020, a parceria da Secretaria de Educação com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação ampliou a influência do setor privado sobre o currículo, com ênfase em projeto de vida, protagonismo juvenil e competências voltadas ao mercado de trabalho. Apesar do controle externo, diretores, professores e estudantes não atuaram como simples executores: reinterpretaram e ajustaram o programa às necessidades locais. Para as autoras, a implementação resultou da interação entre normas governamentais, organizações privadas e decisões tomadas cotidianamente nas escolas.

Andrade (2026), por sua vez, ao estudar o EMTI em uma escola de Minas Gerais, conclui que o programa fortaleceu os vínculos da comunidade escolar e que o componente Projeto de Vida contribuiu para o planejamento do futuro dos estudantes. Entretanto, a jornada extensa, as constantes mudanças curriculares, a redução de aulas da formação geral básica e a infraestrutura inadequada dificultaram a aprendizagem e a implementação do programa. Segundo a autora, o funcionamento do EMTI dependeu sobretudo do empenho da equipe escolar, apesar da falta de formação docente, planejamento coletivo e apoio estrutural. Para enfrentar esses problemas, a autora propõe reorganizar o planejamento institucional, fortalecer o trabalho colaborativo e ampliar a escuta dos estudantes.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A instabilidade normativa igualmente aparece na literatura. Souza, Reis, Pereira e Silveira (2024) identificam, na análise de quatro portarias federais editadas entre 2016 e 2019, mudanças nas regras de adesão e conversão de turmas, na infraestrutura exigida, na proposta pedagógica, na carga horária, no currículo e na duração do programa. Além das mudanças normativas, a análise do EMTI deve levar em conta a diversidade das redes, dos modelos pedagógicos e dos contextos socioeconômicos. Os resultados observados podem variar conforme a infraestrutura, a composição social dos estudantes, a formação dos professores e a qualidade da gestão, o que dificulta isolar o efeito do tempo adicional daquele produzido pelos demais componentes da política.

Em síntese, o EMTI consolidou uma rede nacional de escolas estaduais de ensino médio integral e foi acompanhado por expressiva expansão das matrículas entre 2017 e 2021. O apoio federal permitiu que os estados implantassem ou ampliassem a jornada. A diminuição posterior dos repasses, as mudanças normativas e a heterogeneidade das redes tornam necessário examinar a sustentabilidade da política ao longo dos dez anos previstos.

À luz dessas avaliações, a crítica acadêmica não se dirige necessariamente à EI, mas à suposição de que o simples aumento da jornada seja suficiente para melhorar a aprendizagem e reduzir desigualdades. Afinal, para alcançar seus objetivos, o EMTI precisa combinar tempo ampliado com currículo consistente, infraestrutura adequada, valorização e formação docente, participação comunitária e políticas de permanência para estudantes vulneráveis.

1.10. O Fundeb permanente e a incorporação da jornada ao financiamento estrutural

No plano do financiamento estrutural, a EC nº 108, de 26 de agosto de 2020, tornou permanente o Fundeb, inserindo-o no art. 212-A da CF, e ampliou progressivamente a complementação da União até o percentual mínimo de 23% dos recursos que compõem os Fundos, conforme o art. 212-A, V, da CF e o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). A nova sistemática passou a

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

combinar diferentes formas de complementação, considerando o valor anual por aluno (VAAF), o valor anual total por aluno (VAAT) e o valor anual por aluno por resultado (VAAR), relacionado a condicionalidades de gestão e à evolução de indicadores de atendimento e aprendizagem.

Para a trajetória da ETI, merece destaque o fato de a própria Constituição determinar que a distribuição dos recursos considere diferenças e ponderações entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino (art. 212-A, X, "a"). A duração do tempo escolar passa, assim, a integrar expressamente os critérios constitucionais de diferenciação do financiamento da educação básica.

A Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, regulamentou o novo Fundeb, disciplinando as modalidades de complementação da União no art. 5º e definindo o VAAF, o VAAT e o VAAR no art. 6º. Na distribuição dos recursos, manteve a duração da jornada entre os elementos considerados para a ponderação do VAAF entre as diferentes matrículas (art. 7º), ao mesmo tempo em que disciplinou o valor anual mínimo por aluno (VAAF-MIN) e o valor anual total mínimo por aluno (VAAT-MIN) como referências para as respectivas modalidades de complementação da União (arts. 12 e 13).

O Fundeb permanente representa, nesse percurso, uma mudança relevante porque não inaugura a diferenciação das matrículas em razão da jornada, já presente no Fundeb anterior, mas a incorpora a uma estrutura constitucional permanente de financiamento da educação básica. Essa mudança ajuda a distinguir duas funções complementares da política federal. De um lado, o financiamento estrutural contribui para a manutenção das matrículas existentes e reconhece que a duração da jornada repercute sobre o custo educacional. De outro, a criação de novas matrículas em tempo integral pode exigir políticas específicas de indução, capazes de apoiar custos de transição, reorganização pedagógica, pessoal, alimentação, transporte e infraestrutura. Assim, a existência de uma base permanente de financiamento não elimina a necessidade de mecanismos de fomento à expansão; ao contrário, permite que a indução federal seja articulada a condições mais estáveis de sustentação da oferta ao longo do tempo.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

1.11. Conclusão

Considerados os antecedentes normativos e os programas federais, a trajetória examinada neste capítulo evidencia que a ETI foi incorporada progressivamente à política educacional brasileira por meio de processos que envolveram diferentes concepções pedagógicas, marcos normativos, mecanismos de financiamento e iniciativas de indução federal. Esses elementos não se desenvolveram de maneira necessariamente contínua ou uniforme, tampouco corresponderam a uma concepção única de EI. Sua combinação, contudo, contribuiu para a formação de referências institucionais que passaram a orientar a ampliação da jornada escolar na educação básica.

Sob a perspectiva normativa, esse processo resultou na definição progressiva de parâmetros para caracterizar a matrícula em tempo integral e considerá-la no planejamento e no financiamento educacional. Ao mesmo tempo, as experiências de implementação evidenciaram que a ampliação da jornada envolve dimensões que ultrapassam a duração do atendimento, abrangendo a organização curricular, a infraestrutura, a formação e as condições de trabalho dos profissionais, a articulação territorial e a permanência dos estudantes. A recorrência dessas questões em momentos distintos não significa continuidade entre os modelos adotados, mas demonstra sua relevância para a estruturação das políticas de tempo integral.

Nesse percurso, os programas federais de indução desempenharam papel relevante na mobilização das redes de ensino e na expansão da oferta. O PME, o PNME e o EMTI adotaram desenhos distintos, com diferentes concepções pedagógicas, públicos prioritários, critérios de adesão e mecanismos de financiamento. A análise dessas experiências permite identificar tanto a capacidade de indução associada à atuação da União quanto dificuldades recorrentes relacionadas à continuidade do apoio federal, à previsibilidade dos recursos e à institucionalização das políticas nos entes federativos.

A experiência do PME e sua transição para o PNME mostram que oscilações e interrupções no financiamento federal podem ser acompanhadas de retração da oferta,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

especialmente nas redes com menor capacidade fiscal e administrativa. O EMTI, por sua vez, incorporou instrumentos mais estruturados de pactuação, planejamento, monitoramento e financiamento de maior duração. Ainda assim, as alterações sucessivas de suas regras e as diferenças nas condições de implementação evidenciam a importância da estabilidade normativa e da previsibilidade financeira para a sustentação da oferta no longo prazo.

A dimensão federativa também constitui um aspecto central desse percurso. Os custos associados à ampliação da jornada variam conforme a infraestrutura disponível, as necessidades de alimentação e transporte, a disponibilidade de profissionais, a localização das escolas e a capacidade administrativa das redes. Nesse contexto, mecanismos de financiamento baseados predominantemente em valores uniformes por estudante podem ser insuficientes para compensar desigualdades preexistentes. A sustentabilidade da política depende, portanto, não apenas da disponibilidade de recursos, mas também de critérios capazes de considerar as diferentes condições territoriais, socioeconômicas e institucionais de implementação.

No plano pedagógico, as experiências examinadas reforçam a distinção entre a simples extensão do tempo de permanência na escola e a organização de uma proposta educacional orientada à formação integral. Embora os programas tenham atribuído pesos distintos a essas dimensões, seus desenhos evidenciam a importância da articulação entre currículo, acompanhamento da aprendizagem, atividades diversificadas, condições de oferta e desenvolvimento profissional dos educadores. A ampliação quantitativa da jornada e a qualidade das experiências educativas constituem, assim, dimensões relacionadas, mas analiticamente distintas.

Por fim, a consolidação do Fundeb permanente modificou o ambiente institucional do financiamento da educação básica, ao incorporar a duração da jornada a uma estrutura constitucional permanente e ampliar a participação da União. Essa base estrutural, entretanto, não substitui a função específica das políticas de fomento. A manutenção das matrículas existentes e a criação de novas ofertas apresentam exigências distintas, uma vez que a expansão pode demandar investimentos iniciais,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

assistência técnica, reorganização das redes e apoio diferenciado aos territórios com maiores dificuldades de implementação.

Em conjunto, esses antecedentes fornecem o contexto institucional para a análise do PETI, instituído em 2023. Seu desenho deve ser compreendido à luz das experiências anteriores, especialmente quanto à continuidade da indução federal, à articulação entre fomento e sustentabilidade financeira, à adoção de critérios redistributivos, à institucionalização das políticas locais e à relação entre ampliação da jornada e organização pedagógica. Essas dimensões constituem referências para examinar, nos capítulos seguintes, em que medida o novo arranjo retoma, modifica ou substitui os mecanismos presentes nas iniciativas que o antecederam.

CAPÍTULO 2. ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE APRENDIZAGEM E VIDA ESCOLAR

2.1. Um olhar sobre as experiências brasileiras

O que muda quando crianças e adolescentes passam uma parte maior do dia na escola? A pergunta costuma ser respondida com as notas das avaliações educacionais, mas envolve também aspectos como a convivência, o trabalho dos professores, a rotina das famílias e as possibilidades de continuar estudando. As pesquisas brasileiras oferecem evidências que ajudam a responder algumas dessas questões. Para outras, os resultados ainda são pontuais ou não permitem uma conclusão segura.

Este capítulo apresenta uma seleção de estudos sobre programas brasileiros de jornada ampliada, organizados por temas que permitem acompanhar o que cada pesquisa investigou, quais resultados encontrou e até onde suas conclusões podem ser utilizadas. Reúnem-se avaliações de aprendizagem e permanência escolar, pesquisas sobre violência e condições de trabalho e estudos que ouvem os participantes. O propósito é oferecer uma leitura acessível desse conjunto, sem transformar experiências diferentes em um único julgamento sobre a escola em tempo integral.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Os programas examinados não são todos iguais. Alguns estenderam atividades para além do turno regular, enquanto outros reorganizaram o currículo, a gestão e a dedicação dos profissionais. Há experiências na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, iniciativas municipais, estaduais e federais e pesquisas realizadas em momentos distintos de implantação. Por isso, o nome de cada programa e a população estudada ajudam a compreender seus resultados.

Três cuidados ajudam a orientar a leitura. Primeiro, uma diferença favorável entre escolas pode estar relacionada tanto ao programa quanto a características anteriores dos estudantes e das unidades. Segundo, um resultado estatisticamente inconclusivo significa que os dados não permitiram distinguir com segurança um efeito de zero; não significa que nada tenha acontecido.[11] Terceiro, relatos de satisfação ou dificuldade são informações relevantes sobre a experiência escolar, embora não mostrem, sozinhos, o que teria ocorrido em outra modalidade de ensino.

À luz desses cuidados, é importante considerar o alcance das conclusões de cada pesquisa. Quando uma avaliação procura identificar efeitos, busca distinguir a contribuição do programa de outras influências. Já as pesquisas que descrevem percepções ou identificam associações devem ser interpretadas segundo o alcance de seus resultados. Essa distinção permite valorizar os estudos sem lhes atribuir respostas que não produziram. As explicações técnicas aparecem apenas quando ajudam a interpretar um achado concreto.

2.2. Aprendizagem e desempenho escolar

Uma das expectativas mais frequentes em relação ao tempo integral é que os estudantes aprendam mais. Os trabalhos selecionados mostram resultados positivos em alguns programas, resultados negativos em determinadas medidas e avaliações nas

[11] A significância estatística indica se os dados são suficientemente incompatíveis com a hipótese de efeito zero, segundo o critério adotado e as condições da análise. Não informa, por si só, se o resultado é relevante na prática. A ausência de significância pode refletir um efeito pequeno ou dados insuficientes para estimá-lo com precisão.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

quais não foi possível identificar uma diferença segura. Esse panorama recomenda conhecer as experiências antes de generalizar seus resultados.

Em Pernambuco, Rosa, Bettinger, Carnoy e Dantas (2022) estudaram o desempenho dos alunos ao longo do ensino médio, utilizando registros administrativos de matrículas referentes ao período de 2009 a 2016. A avaliação estimou ganhos de aproximadamente 0,22 desvio-padrão[13] em Matemática e 0,19 em Linguagem durante os três anos dessa etapa de ensino.

Os autores acompanharam o desempenho dos estudantes desde o 9º ano do ensino fundamental até o final do ensino médio e compararam diferentes turmas, antes e depois da adoção do programa, utilizando também escolas que permaneceram na jornada regular. Esses procedimentos buscaram reduzir a influência de diferenças anteriores entre os grupos. Encontraram resultados maiores nas escolas com cinco dias semanais de jornada ampliada do que naquelas com três dias. Os dois modelos ampliavam igualmente as horas das disciplinas centrais, mas o de cinco dias oferecia oportunidades adicionais de estudo supervisionado e recuperação. A pesquisa apresenta, portanto, uma avaliação favorável do modelo pernambucano, considerando estudantes com resultados disponíveis antes e depois do ensino médio. Seus achados dizem respeito a uma organização que reuniu jornada ampliada, recursos e mudanças institucionais, sem permitir estender a estimativa de ganho a qualquer escola que acrescente algumas horas ao horário.

O Programa Ensino Integral (PEI) de São Paulo também recebeu avaliações favoráveis. Scorzafave e Rosa (2023) acompanharam 278 escolas que passaram a oferecer o modelo entre 2012 e 2019. No ensino médio, estimaram ganhos de 14,13 pontos em Matemática e 10,15 em Língua Portuguesa no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Na padronização do relatório, os valores correspondem a cerca de 0,31 e 0,21 desvio-padrão, respectivamente.

Essa análise comparou a evolução de escolas participantes e não participantes, levando em conta informações anteriores dos estudantes quando disponíveis. Seu

[13] O desvio-padrão é uma medida da variação das notas usada para expressar o tamanho dos ganhos em uma escala comum. Assim, 0,22 desvio-padrão não corresponde a 22% a mais de aprendizagem.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

resultado é positivo para as duas disciplinas. Como a entrada das escolas no programa não ocorreu por sorteio, a interpretação depende de que a comparação tenha conseguido considerar adequadamente as diferenças relevantes entre os grupos. Outra particularidade é que a pesquisa examinou o modelo de nove horas, com suas condições pedagógicas e institucionais.

Pazello e Scorzafave (2024) investigaram o PEI em outra etapa: os anos finais do ensino fundamental. Antes da pandemia, encontraram ganhos de 13,95 pontos em Matemática e 10,15 em Língua Portuguesa, equivalentes a aproximadamente 0,31 e 0,22 desvio-padrão[15]. No período da pandemia, os resultados permaneceram positivos, mas foram menores.

Os dois relatórios paulistas apontam resultados favoráveis, mas não devem ser lidos como se medissem o mesmo grupo de alunos. Além da diferença de etapa, há particularidades de período, amostra e análise. A proximidade entre as estimativas não transforma os resultados em uma regra para todo o ensino integral. Ela mostra que avaliações do PEI encontraram avanços nas situações examinadas, o que justifica atenção às características desse modelo.

Fukushima, Quintão e Pazello (2022) também avaliaram o PEI paulista e encontraram resultados favoráveis em Português e Matemática no 9º ano. A contribuição do artigo vai além das notas: os autores investigaram mudanças na infraestrutura e nas características dos estudantes, retomadas na seção 2.10, sobre estrutura da oferta, desigualdades e investimento. Assim, a pesquisa ajuda a observar o conjunto de transformações que acompanha a implantação do modelo.

No Rio de Janeiro, Cruz, Loureiro e Sá (2017) analisaram a adoção do Turno Único, com sete horas diárias, na rede municipal. O estudo distinguiu unidades certificadas como Primários e Ginásios Cariocas das demais escolas com horário ampliado. A certificação estava associada a uma organização que envolvia currículo,

[15] Na introdução do relatório, os autores atribuem o ganho de 13,95 pontos à Língua Portuguesa e o de 10,15 pontos à Matemática. Contudo, na seção de resultados e na conclusão, esses valores aparecem trocados: 13,95 pontos em Matemática e 10,15 pontos em Língua Portuguesa. Neste estudo, foram adotados os valores apresentados na seção de resultados e na conclusão, por serem coincidentes entre si.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

formação e trabalho docente, além do tempo de permanência. Nos Ginásios Cariocas, exigia-se que todos os professores dedicassem 40 horas semanais à mesma escola; nos Primários Cariocas, essa dedicação era uma meta, e não uma exigência integralmente cumprida para a certificação.

Nos anos finais do ensino fundamental, os autores encontraram resultados positivos e estatisticamente significativos nas escolas certificadas. Entre as não certificadas, os resultados foram geralmente inconclusivos, com estimativas negativas em algumas análises. Nos anos iniciais, os resultados positivos deixaram de ser significativos quando a comparação foi restrita a escolas com baixa distorção idade-série antes do programa. Isso sugere que mudanças na composição dos estudantes podem explicar parte dos avanços aparentes nessa etapa. O estudo chama atenção para o fato de que escolas com jornadas de duração semelhante podem oferecer experiências diferentes. Embora os resultados sejam mais favoráveis ao modelo certificado nos anos finais, a pesquisa não permite determinar isoladamente quanto as mudanças curriculares, a formação docente e a dedicação dos professores à escola contribuíram para os ganhos observados. Nos anos iniciais, as limitações das comparações também impedem separar com segurança os efeitos das escolas certificadas e não certificadas.

A avaliação do PME[17] apresenta um contraponto. Almeida *et al.* (2016) utilizaram dados de 2007 a 2011 e concentraram a análise principal em escolas públicas urbanas brasileiras, considerando separadamente os resultados do 5º e do 9º ano do ensino fundamental. Foram consideradas escolas que ingressaram em 2008 e continuaram no programa até 2011. Essas escolas foram comparadas com unidades não participantes com características semelhantes. Em Português, não identificaram um resultado médio estatisticamente significativo. Em Matemática, as estimativas para o 5º e o 9º ano foram negativas. A magnitude dos efeitos negativos diminuiu no médio prazo, mas o estudo não permite afirmar que tenham desaparecido.

Sua conclusão sobre as medidas de aprendizagem é, portanto, desfavorável em Matemática e inconclusiva em Português. Isso não equivale a dizer que todos os

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

programas de tempo integral pioram o ensino, nem que o PME não ofereceu qualquer outro benefício. A avaliação examinou determinados resultados do Programa tal como foi implementado naquele período.

A experiência é relevante justamente porque impede uma leitura automática segundo a qual mais tempo de escola sempre geraria notas maiores. É possível levantar hipóteses sobre a articulação das atividades com o currículo ou sobre as condições de execução, mas atribuir os resultados a uma dessas explicações exige investigação própria. O estudo documenta o resultado; não resolve sozinho todas as perguntas sobre suas causas.

Em Minas Gerais, Soares *et al.* (2014) estudaram o Projeto Escola de Tempo Integral a partir das avaliações do 5º ano do ensino fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, realizadas em 2006 e 2009 pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). Os autores compararam escolas com características semelhantes e consideraram informações sobre alunos e unidades. Encontraram associações favoráveis de pequena magnitude, mais expressivas entre escolas que partiam de resultados baixos.

O estudo amplia o panorama das experiências do ensino fundamental e sugere que o desempenho inicial pode ajudar a compreender a distribuição dos benefícios. Há, entretanto, uma particularidade: a informação identificava a participação da escola no projeto, sem permitir saber quais alunos avaliados frequentavam as atividades adicionais. Como a oferta não atendia necessariamente a todos os estudantes da unidade, a comparação não mede diretamente o ganho individual dos participantes. O resultado é favorável, com esse limite, e pertence à experiência mineira daquele período.

No Ceará, Barbosa *et al*. (2024) examinaram o desempenho de estudantes das escolas estaduais de ensino médio em tempo integral e parcial no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2018. Na análise principal, as escolas de ensino médio em tempo integral apresentaram diferenças favoráveis de 9,76 pontos em Ciências da Natureza, 6,40 em Matemática e 19,46 em Redação. Em Ciências Humanas e em Linguagens e Códigos, não se identificaram diferenças estatisticamente significativas.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Os autores procuraram aproximar os grupos em características conhecidas, procedimento chamado balanceamento.[19] A pesquisa acrescenta uma comparação favorável à oferta integral nas três áreas, mas não elimina todas as diferenças possíveis entre seus estudantes e os da jornada parcial.

Há particularidades importantes nessa comparação. A participação no Enem é voluntária, e os alunos que fazem a prova podem não representar todos os matriculados. Além disso, os dados não permitem identificar por quanto tempo cada participante estudou nas escolas integrais durante o ensino médio, nem acompanhar individualmente suas trajetórias ao longo desse período. Os próprios autores recomendam ler esses resultados como evidências dos primeiros anos de implantação, com cautela quanto à atribuição causal. Por isso, os resultados não autorizam concluir que todos os estudantes cearenses teriam o mesmo benefício ao mudar de modalidade.

Ferreira e Petterini (2024) encontraram um panorama mais limitado em Santa Catarina. Com dados do Enem de 2019, compararam o ensino regular com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI). A pergunta era se os participantes tinham maior probabilidade de alcançar notas situadas entre os 25% melhores resultados de cada prova. Para aproximar estudantes com características observáveis semelhantes, utilizaram pareamento. A análise ficou restrita a participantes do exame de escolas cujas turmas de 3º ano do ensino médio pertenciam a um único modelo. Abrangeu 12 escolas do ProEMI e três do EMITI, além das unidades de ensino regular usadas na comparação. Esse recorte limita a generalização dos resultados.

Na amostra pareada, composta por 648 observações, houve diferença positiva estatisticamente significativa em Redação para o ProEMI e em Ciências Humanas para o EMITI, na comparação de cada programa com o ensino regular. Nas outras provas, não se identificaram diferenças significativas. Os próprios autores caracterizaram como fraca a evidência geral de vantagem dos programas. A descrição mais adequada

[19] O balanceamento procura tornar os grupos mais semelhantes nas características registradas, como idade, escolaridade familiar ou desempenho anterior. O pareamento, por sua vez, é uma das formas de buscar essa aproximação, selecionando participantes comparáveis. Esses procedimentos não garantem eliminar diferenças que os dados não registram.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

é de resultados positivos pontuais, acompanhados de resultados inconclusivos, sem demonstrar superioridade em todas as áreas nem ausência de outros possíveis benefícios.

No Rio Grande do Sul, Schardong (2023) investigou a política estadual de tempo integral no ensino fundamental iniciada em 2016. Com informações do 9º ano do ensino fundamental, referentes às avaliações de 2017 e 2019 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), não encontrou ganhos estatisticamente significativos em Português ou Matemática. A comparação aproximou estudantes segundo características registradas, por meio de pareamento, mas não assegurou que todas as diferenças relevantes estivessem representadas. O resultado é inconclusivo para as notas examinadas e não constitui uma avaliação dos modelos posteriores de ensino médio integral.

Goiás acrescenta outro exemplo de resultados que variam entre grupos. Costa (2017) examinou o projeto Escola Estadual de Tempo Integral, iniciado em 2006 e que abrangia 135 escolas estaduais em 2013, com dados da Prova Brasil também de 2013. No 5º ano, não encontrou diferenças estatisticamente significativas em Português ou Matemática. No 9º ano, os resultados foram favoráveis nas escolas que já participavam antes de 2013. Entre as que ingressaram naquele ano, a estimativa foi inconclusiva em Matemática e negativa e estatisticamente significativa em Português.

O autor utilizou pareamento para aproximar escolas com características registradas semelhantes. O procedimento melhora a comparação, mas não afasta todas as possíveis diferenças anteriores. Embora o contraste entre escolas recém-ingressantes e participantes mais antigas possa sugerir uma influência do tempo de implantação, ele não demonstra que essa seja a explicação. As unidades também podem diferir em outras condições relevantes.

Lima *et al*. (2022), em publicação do Instituto Mauro Borges, acompanharam a evolução de escolas goianas que adotaram o tempo integral em momentos distintos, com dados que abrangem o período de 2007 a 2019. A pesquisa considerou 121 escolas que passaram a oferecer tempo integral no ensino fundamental, além de examinar a experiência do ensino médio. Nos anos finais do ensino fundamental, encontraram

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

resultados positivos em Português, Matemática e no Ideb, que reúne informações sobre desempenho em provas e aprovação. Também identificaram aumento da aprovação e redução do abandono e da reprovação escolar. A comparação procura separar as mudanças associadas ao programa das que ocorreriam mesmo sem sua implantação.

Os dois estudos contribuem para conhecer a experiência goiana, mas não formam uma sequência capaz de provar que o programa se tornou mais eficaz. Utilizam períodos e formas de comparação diferentes. Seus resultados devem ser apresentados com essas particularidades, preservando tanto os achados favoráveis quanto os negativos ou inconclusivos.

Essas pesquisas ajudam a substituir uma pergunta muito geral por outras mais úteis: em qual programa, em qual etapa e em qual área do conhecimento apareceram benefícios? Pernambuco e as avaliações selecionadas do PEI paulista oferecem resultados positivos. O PME apresenta um resultado negativo em Matemática. Santa Catarina reúne achados favoráveis em provas específicas, enquanto o estudo gaúcho não identificou ganhos estatisticamente significativos. Os estudos de Minas Gerais e Goiás também acrescentam resultados que variam entre grupos e contextos. Essa diversidade precisa permanecer visível na apresentação das pesquisas.

2.3. Permanência na escola e continuidade dos estudos

Uma escola pode contribuir para a trajetória dos estudantes mesmo quando o avanço nas notas é pequeno. Evitar uma interrupção dos estudos, favorecer a passagem para a etapa seguinte ou recuperar o vínculo com a escola são resultados que merecem atenção própria. Também aqui é necessário observar exatamente o que cada pesquisa mediu.

Além dos resultados de aprendizagem, Scorzafave e Rosa (2023) investigaram os efeitos do PEI sobre a evasão escolar na rede estadual de São Paulo. A evasão no ensino médio foi identificada pelo acompanhamento das matrículas: o estudante deixava de aparecer matriculado nos dois anos seguintes ao ingresso na primeira série. A busca

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

incluía outras redes, evitando tratar uma mudança de escola como abandono dos estudos. A repetência também não era automaticamente classificada como evasão.

Os autores estimaram uma redução média de 10,6 pontos percentuais nesse indicador. Entre os ingressantes com atraso escolar, a redução foi de 19,4 pontos, contra 9,8 entre os demais. O resultado paulista é favorável e sugere uma contribuição especialmente relevante para estudantes cuja trajetória já apresentava dificuldades.

Uma ressalva acompanha essa conclusão. Embora os autores não tenham identificado diferenças estatisticamente significativas na evolução das taxas de evasão entre as escolas participantes e não participantes antes da implantação do PEI, essa constatação não elimina todas as possíveis influências externas sobre os resultados. As estimativas continuam relevantes, mas permanece alguma incerteza sobre quanto da redução observada decorre efetivamente do programa.

Nos anos finais do ensino fundamental, Pazello e Scorzafave (2024) encontraram aumento de 2,12 pontos percentuais na probabilidade de matrícula no ensino médio e redução de 1,69 ponto percentual na probabilidade de evasão. A avaliação oferece um resultado favorável à continuidade da escolarização. Suas estimativas não devem ser somadas às do ensino médio, pois tratam de outra etapa e de outro acompanhamento.

Em contraste, a avaliação do PME não encontrou resultado médio estatisticamente significativo sobre abandono (Almeida *et al.*, 2016). O fato de uma iniciativa ampliar atividades ou tempo de atendimento não assegura, portanto, que consiga alterar esse indicador. A comparação entre os estudos mostra a importância de distinguir a organização dos programas e a medida utilizada.

Figueiredo e Teixeira (2023) examinaram outra dimensão do percurso escolar em Mato Grosso: os resultados anuais registrados pelas próprias escolas. A pesquisa reuniu 4.855 observações entre 2015 e 2018, referentes a estudantes de cinco escolas estaduais: quatro de ensino médio integral e uma de ensino regular. Os autores compararam a evolução dos estudantes dos dois grupos, procurando aproximá-los em características conhecidas. A estimativa favorável para a média anual foi de 0,269 ponto, numa escala de zero a dez.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Os autores também encontraram redução da probabilidade de progressão parcial, situação em que o estudante avança de série, mas permanece com disciplinas pendentes. Não identificaram, porém, redução estatisticamente significativa da reprovação. O conjunto é favorável para alguns aspectos do rendimento, sem mostrar melhora uniforme em todos os indicadores. A diferença diz respeito a notas atribuídas pelas escolas e não equivale a um ganho de mesma magnitude em provas padronizadas. Também não informa, por si só, se menos estudantes abandonaram os estudos. A obra acrescenta, assim, uma perspectiva sobre o aproveitamento durante o ano letivo e reforça a necessidade de distinguir a natureza de cada indicador: melhorar a média, reduzir pendências e evitar a saída da escola são realizações distintas.

Em Goiás, Lima *et al*. (2022) também encontraram, nos anos finais do ensino fundamental, aumento da aprovação e redução da reprovação e do abandono. Esses resultados favorecem a avaliação do programa, mas dizem respeito aos indicadores escolares examinados. O abandono registrado durante o ano letivo não equivale à ausência de registro de matrícula nos dois anos seguintes ao ingresso na primeira série do ensino médio, critério usado no relatório paulista. A distinção permite reconhecer benefícios nos dois contextos sem tratar as estimativas como medidas idênticas.

Os achados paulistas também ajudam a perceber que os ganhos em aprendizagem e em permanência podem alcançar grupos diferentes. No PEI, a redução da evasão foi maior entre estudantes com atraso escolar, enquanto os ganhos em Matemática foram mais expressivos entre aqueles que já apresentavam melhor desempenho ao final do ensino fundamental. Favorecer a permanência na escola pode representar um benefício relevante, mesmo quando não se identifica um ganho expressivo nas avaliações de desempenho. Avaliar apenas as médias de notas deixaria parte dessa contribuição fora do retrato. Por outro lado, uma redução média da evasão não dispensa investigar quem ainda enfrenta dificuldades para permanecer.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

2.4. A experiência dos estudantes e a convivência escolar

O tempo vivido na escola inclui intervalos, refeições, relações com colegas, atividades de interesse, momentos de descanso e situações de cansaço. Pesquisas que ouvem os estudantes ajudam a conhecer essa experiência, frequentemente pouco visível nas avaliações de desempenho. Nas experiências estudadas, valorizar a convivência com os colegas não significa avaliar positivamente todos os aspectos da jornada.

Glória (2016) estudou a implantação do tempo integral no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa reuniu entrevistas com doze estudantes do 4º e do 8º ano do ensino fundamental, realizadas em 2012, seguidas de grupos focais com os mesmos participantes, além de observação do cotidiano escolar e análise de documentos. Entre os aspectos relatados estavam o cansaço e a repetição de atividades, ao lado da valorização das relações socioafetivas.

O achado é misto. A escola aparece como lugar importante de relações sociais, mas o prolongamento da permanência não é vivido apenas como oportunidade. Os relatos convidam a observar o conteúdo e o ritmo das atividades: a experiência de passar mais horas na escola depende do que acontece nesse período e de como os estudantes participam. Essa é uma contribuição sobre a vida cotidiana, sem constituir uma medida nacional de satisfação ou de cansaço.

Uma pesquisa posterior na mesma instituição oferece outra perspectiva. Caldeira, Dumont e Marques (2019) investigaram uma turma do 3º ano composta por 20 crianças de oito a nove anos, utilizando entrevistas coletivas e desenhos. Segundo os autores, a maioria acolhia bem a proposta de tempo integral, embora apontasse aspectos que precisavam mudar. As crianças relataram cansaço e permanência prolongada na escola, apresentaram opiniões variadas sobre o almoço e avaliaram positivamente a presença dos monitores. Também reivindicaram espaços para brincadeiras e descanso e, em algumas falas, mais tempo com os familiares. A experiência reunia, portanto, aspectos valorizados e dificuldades concretas da rotina.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Essa combinação de aceitação e ressalvas torna o resultado mais informativo do que uma classificação simples entre aprovação e rejeição. As crianças podiam valorizar a escola e, ao mesmo tempo, questionar partes da rotina. O estudo também chama atenção para a escuta dos alunos pequenos, que conseguem expressar preferências e desconfortos quando encontram condições para fazê-lo. Por se referir ao mesmo Centro Pedagógico, a obra complementa o conhecimento dessa experiência; não representa uma confirmação obtida em outra rede. Tampouco a comparação com Glória (2016) permite afirmar que a satisfação tenha melhorado ao longo do tempo, pois as pesquisas não acompanharam o mesmo grupo com uma medida comum.

Moro, Nascente e Yamazato (2025) examinaram o clima de uma escola do PEI paulista, em um recorte de pesquisa desenvolvida em quatro unidades escolares. Além da observação realizada em 2022, utilizaram questionários respondidos por 356 estudantes, 22 professores e sete gestores. O diagnóstico registrou percepções positivas, conflitos e dificuldades de adaptação, com destaque para problemas nas relações entre família, escola e comunidade e nas condições de infraestrutura. As devolutivas abriram espaço para discutir melhorias coletivamente. A presença de diferentes grupos na pesquisa permite considerar a escola como uma comunidade cujos integrantes podem perceber a mesma organização de maneiras distintas.

A pesquisa registra, ainda, questões relacionadas à dificuldade de adaptação e à possível transferência para outras escolas de estudantes que trabalham. Embora não quantifique as transferências relacionadas a essas dificuldades, os relatos dão visibilidade a um problema prático: para alguns jovens, permanecer o dia inteiro na escola entra em tensão com outras responsabilidades. Não é possível concluir, a partir de uma unidade, que o PEI provoque exclusão de modo geral. É possível, contudo, reconhecer uma questão que merece acompanhamento.

Essas pesquisas oferecem uma leitura menos uniforme da experiência estudantil. Uma jornada ampliada pode aumentar as oportunidades de convivência e, ao mesmo tempo, trazer desconfortos ou conflitos. Não há contradição em encontrar essas dimensões juntas. O que seria inadequado é transformar uma delas em descrição completa da escola ou atribuir todos os problemas ao horário sem examinar o contexto.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Também convém separar satisfação, pertencimento e segurança. Um aluno pode valorizar as amizades e criticar a repetição das tarefas; pode ter boas notas e não se sentir acolhido. Os estudos citados não fornecem um índice único capaz de resumir essas experiências. Eles ajudam a formular perguntas para a gestão: quais atividades os estudantes consideram relevantes, em que momentos se sentem cansados e quais grupos encontram mais dificuldade para se adaptar?

Na seleção aqui apresentada, a experiência dos estudantes está documentada principalmente por pesquisas locais. Não há base suficiente para afirmar que o aluno brasileiro, em geral, está mais ou menos satisfeito no tempo integral. A contribuição dessas obras está em mostrar experiências que precisam ser consideradas na expansão da oferta, em vez de supor que todos vivenciem a jornada da mesma forma.

2.5. Violência escolar e saúde mental

O ambiente escolar pode ser avaliado pelos episódios registrados e pela maneira como estudantes e profissionais percebem a convivência. Essas informações se complementam, mas não são iguais. Uma pesquisa sobre percepções não conta diretamente todas as vítimas, assim como um registro administrativo pode deixar de incluir situações que não foram comunicadas.

O Instituto Sonho Grande (2021) comparou escolas estaduais de ensino médio de 15 estados, utilizando o Saeb e o Censo Escolar de 2019. A análise considerou unidades que ofereciam a última série do ensino médio e distinguiu escolas com modelo pedagógico integral, unidades que ampliavam o tempo por atividades complementares e escolas regulares. Essa separação é útil porque permite observar modalidades diferentes, em vez de reunir qualquer extensão do horário em um só grupo.

Os resultados foram favoráveis ao modelo pedagógico integral nos índices construídos com as respostas dos gestores. Os índices foram de 7,2% a 8,6% menores para violência geral e de 11,8% a 13,5% menores para violência velada, em comparação com as escolas regulares, conforme a forma de análise. Essas associações favoráveis não apareceram uniformemente na ampliação por atividades

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

complementares. As respostas dos professores tampouco indicaram menor ocorrência de agressões físicas contra docentes.

O significado das categorias merece uma explicação. A chamada violência velada reúne, nesse relatório, ameaças a profissionais e situações envolvendo estudantes sob efeito de álcool ou outras drogas, além de porte de armas. Já a violência geral abrange os indicadores de violência explícita e velada. Nesse contexto, a expressão "violência velada" não abrange automaticamente toda violência pouco visível, nem deve ser tomada como uma medida geral de *bullying*. Os percentuais apresentados se referem aos índices do estudo, e não à proporção de vítimas que a política teria evitado.

Os autores reconhecem que a comparação não permite estabelecer causalidade. O estudo encontrou relações favoráveis mesmo depois de considerar algumas diferenças entre escolas, mas não conseguiu demonstrar que a modalidade de ensino foi responsável por elas. Seu resultado contribui para o debate sobre convivência e organização escolar, preservada essa distinção.

Na saúde mental, Lima *et al.* (2023) reuniram informações da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2019, do Censo Escolar e de registros municipais de saúde entre 2016 e 2022[21], em um estudo cuja unidade de análise foi o município. Os registros vieram do Sistema de Informações Hospitalares (SIH/SUS) do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan). Foram encontradas associações favoráveis em indicadores relacionados à saúde mental e ao consumo de tabaco, bebidas alcoólicas e outras drogas, com variações entre problemas e portes municipais.

Esses resultados são exploratórios. A PeNSE recolhe informações dos estudantes, enquanto as outras bases registram internações financiadas pelo SUS e notificações de problemas de saúde. Uma internação, uma notificação e uma resposta a questionário não são medidas equivalentes da frequência dos problemas de saúde. Além disso, os dados municipais não identificam diretamente se os casos envolvem alunos das escolas integrais.

[21] Embora os registros de saúde abranjam o período de 2016 a 2022, determinadas análises dos agravos excluíram os anos da pandemia, devido às alterações observadas nesses registros.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O estudo levanta possibilidades de investigação, mas não demonstra uma melhora geral da saúde mental causada pela jornada. Menos notificações podem refletir menos casos, mas também diferenças no acesso aos serviços ou na identificação dos problemas. É igualmente importante não tratar toda lesão autoprovocada como tentativa de suicídio. Essas distinções evitam que números chamativos recebam um significado diferente daquele que as fontes permitem.

As duas pesquisas apontam resultados potencialmente favoráveis em partes da experiência escolar e da saúde, com alcance diferente. Para a violência percebida, há uma comparação ajustada entre modalidades. Para a saúde mental, há associações que ainda precisam de investigação mais conclusiva. Nenhuma autoriza afirmar que aumentar o tempo na escola, por si só, torna os estudantes seguros ou emocionalmente saudáveis.

2.6. Segurança pública e maternidade na adolescência

Alguns trabalhos brasileiros investigam mudanças que ultrapassam os portões da escola. Nesse caso, os resultados são medidos em municípios e populações, e não apenas entre estudantes identificados. Eles ampliam a compreensão dos possíveis benefícios sociais, mas precisam conservar essa escala de observação.

Rosa, Bruce e Sarellas (2022) analisaram a expansão do ensino médio integral em Pernambuco e a taxa municipal de homicídios de homens de 15 a 19 anos, com dados de 2002 a 2018. Em uma das comparações, utilizando municípios de estados vizinhos próximos à fronteira com Pernambuco e que não haviam adotado o programa no período, estimaram redução de 12,3 homicídios por 100 mil homens de 15 a 19 anos. Esse número corresponde a aproximadamente metade da média de referência de 24,2 por 100 mil nessa população.

O resultado é favorável e socialmente relevante. Entretanto, a dimensão da redução varia conforme a forma de comparação, e algumas análises são inconclusivas. A incerteza também impede afirmar com segurança que a redução dos homicídios aumente continuamente a cada ano de participação no programa. A formulação

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

adequada é que o estudo encontrou evidência de redução da violência letal nessa população e nesse contexto, e não que toda escola integral reduza homicídios pela metade.

O indicador tampouco informa o risco individual de cada matriculado ou a violência dentro da escola. Um homicídio pode ocorrer em diferentes locais, e ser vítima não significa praticar um delito. A pesquisa permite discutir proteção social e possíveis mudanças na exposição aos riscos, sem identificar um único mecanismo que explique o resultado.

No Ceará, Benevides *et al.* (2024) examinaram a expansão de escolas de ensino médio integral e um indicador de maternidade na adolescência, utilizando dados dos 184 municípios do estado referentes ao período de 2000 a 2018. A medida corresponde à proporção de nascidos vivos e óbitos fetais de mães de 15 a 19 anos no total desses registros no município. Não se trata da contagem de todas as gestações nem da probabilidade individual de uma adolescente tornar-se mãe.

A estimativa média principal indicou redução de 0,849 ponto percentual, na comparação com municípios que ainda não haviam adotado o programa em cada período. Houve resultados favoráveis em determinados períodos posteriores à implantação, mas a trajetória não foi uniforme. Quando a comparação foi restrita aos municípios que nunca adotaram o programa no período estudado, com todos os ajustes, o resultado deixou de ser estatisticamente significativo. Nas análises separadas por vulnerabilidade social, também não foram identificados resultados estatisticamente significativos, tanto entre os municípios de menor quanto entre os de maior vulnerabilidade.

A conclusão é, portanto, favorável na comparação principal, mas sensível ao grupo utilizado como referência. Uma queda na participação dos registros de mães adolescentes também pode depender do que acontece com os registros de outras idades. Esses cuidados não retiram o interesse da pesquisa; ajudam a descrever corretamente sua contribuição para o debate sobre educação e maternidade.

As duas obras sugerem que políticas escolares podem estar relacionadas a resultados sociais importantes. Não substituem, porém, a avaliação de ações

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

específicas de saúde, segurança e proteção. Para adolescentes que já são mães ou que enfrentam situações de violência, o apoio à continuidade dos estudos continua sendo uma necessidade própria, qualquer que seja o efeito médio estimado para o programa.

2.7. Satisfação e condições de trabalho dos profissionais

Os professores também vivenciam mudanças quando a escola passa a funcionar em tempo integral. A jornada pode vir acompanhada de remuneração diferente, maior permanência na unidade, novas atribuições e outras formas de organização. As pesquisas selecionadas mostram tanto avaliações favoráveis quanto relatos de pressão e intensificação do trabalho.

O Instituto Sonho Grande (2020), em colaboração com a *Oppen Social*, entrevistou 805 docentes de 129 escolas pernambucanas em 2019. As unidades foram selecionadas em pares semelhantes quanto à aprovação e ao nível socioeconômico. A análise procurou considerar diferenças entre profissionais e escolas, indo além de uma comparação simples das respostas.

As escolas integrais apresentaram resultados favoráveis em seis dos sete indicadores construídos pela pesquisa; o indicador de relações com a comunidade foi a exceção. Nas respostas descritivas, 79,1% dos docentes das escolas integrais disseram estar satisfeitos ou muito satisfeitos com a carreira. Nas escolas regulares, essa proporção foi de 64,5%. Esses percentuais retratam os respondentes e não devem ser confundidos com a estimativa do efeito da modalidade sobre a satisfação.

A conclusão é de uma associação favorável, sujeita a diferenças que os dados não conseguiram considerar. Professores que escolhem determinadas escolas podem ter perfis distintos, por exemplo. Ao mesmo tempo, se remuneração e organização do trabalho fazem parte da política, elas integram a experiência que está sendo comparada. Não seria adequado retirar essas condições da descrição e atribuir a satisfação apenas às horas adicionais.

No PEI paulista, Scorzafave e Rosa (2023) encontraram aumento médio de 9,3 pontos percentuais na proporção de docentes que permaneciam na mesma escola. O

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

estudo descreveu uma reorganização inicial das equipes, seguida de maior permanência. É um resultado favorável à continuidade do vínculo com a unidade, mas não mede diretamente satisfação, permanência na profissão ou a contribuição dessa estabilidade para a aprendizagem.

Dias (2018) oferece outra perspectiva. Em uma escola do PEI de Votorantim-SP, analisou documentos, observações e entrevistas com 11 professores. Registrou melhorias salariais e colaboração, mas também intensificação do trabalho e restrições à autonomia. O estudo não precisa ser classificado como inteiramente positivo ou negativo: sua contribuição está justamente em mostrar que vantagens e dificuldades podem acompanhar a mesma mudança.

Andrade e Duarte (2023), em três escolas mineiras, identificaram dificuldades materiais e profissionais e adaptações às orientações da política. Esses relatos acrescentam informações sobre a distância que pode existir entre as propostas e as possibilidades cotidianas de realizá-las. Não estimam quantos professores de uma rede compartilham a mesma experiência, mas ajudam a reconhecer questões concretas de implementação.

A leitura conjunta recomenda considerar remuneração, colaboração, autonomia, carga de trabalho e estabilidade como dimensões distintas. Uma equipe pode valorizar melhores salários e ainda relatar sobrecarga. Para compreender o trabalho no tempo integral, interessa saber quais condições foram oferecidas aos profissionais e como suas responsabilidades foram reorganizadas.

2.8. Famílias e responsabilidades fora da escola

A permanência ampliada dos filhos na escola pode alterar os horários e as responsabilidades dos adultos. Também pode entrar em conflito com o trabalho e as tarefas de cuidado assumidas por adolescentes. Algumas pesquisas perguntam diretamente aos responsáveis como avaliam a oferta; outras investigam mudanças no trabalho ou na divisão das tarefas. Suas respostas se complementam, desde que se preserve essa diferença.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Glória (2014) entrevistou doze mães de estudantes do 4º e do 8º ano do ensino fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, em 2012, com igual participação de famílias de camadas populares e médias. As respostas reuniram receios quanto ao cansaço e à organização das atividades, mas também valorização do acolhimento durante o dia. Algumas famílias, sobretudo de camadas médias, criticaram as prioridades do currículo. Outras ressaltaram a proteção dos filhos e a facilidade de conciliar seus próprios horários.

O estudo mostra que a avaliação familiar depende tanto da experiência oferecida quanto das expectativas e possibilidades fora da escola. Uma mesma organização pode responder a uma necessidade de cuidado e frustrar uma expectativa educacional. Isso não permite medir quanto a política melhorou o desempenho: a pesquisa investigou como as mães interpretavam a mudança. Lida junto ao trabalho da autora sobre os estudantes, ela acrescenta a perspectiva dos responsáveis sobre aquela instituição, sem ampliar artificialmente o número de experiências avaliadas.

Na educação infantil, Araújo, Taquini e Auer (2021) analisaram respostas de 248 famílias de Vitória, Cariacica e Vila Velha, predominantemente de baixa renda e baixa escolaridade. A necessidade de trabalhar foi a principal motivação relatada para matricular as crianças em tempo integral. Os responsáveis também atribuíram importância às oportunidades de aprender e de conviver com outras crianças. Portanto, a procura por atendimento não se resumia ao interesse de dispor de um local onde deixar os filhos.

As respostas revelam expectativas favoráveis e mudanças percebidas pelas famílias, como maior disponibilidade para trabalhar, alterações na rotina doméstica e avanços atribuídos ao desenvolvimento das crianças. Essas informações são relevantes, mas não medem uma mudança causada especificamente pela duração da jornada. As menções à leitura e à escrita, por exemplo, incluem expectativas e relatos de aprendizagens percebidas, sem constituir uma avaliação direta dos ganhos infantis ou uma recomendação de antecipar a escolarização formal. O trabalho ajuda a compreender as razões da procura e a importância atribuída à instituição pelas famílias

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

atendidas. Seus resultados dizem respeito aos contextos investigados e a uma etapa educacional diferente das examinadas nos estudos de ensino fundamental e médio.

Além das expectativas em relação à oferta, a organização do cotidiano familiar também envolve questões práticas. Resende *et al*. (2018) examinaram uma delas: onde realizar o dever de casa e quem deve acompanhá-lo quando a criança já permanece por muitas horas na escola? A pesquisa recebeu respostas de 206 profissionais que atuavam na coordenação de projetos de jornada ampliada ou de turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, em 173 escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Também foram realizados estudos de caso em oito unidades da capital mineira.

Os resultados mostraram que as tarefas continuavam presentes, mas havia desacordos sobre sua realização no horário ampliado e sobre o papel dos responsáveis. Muitos profissionais mantinham a expectativa de acompanhamento familiar, mesmo quando a escola assumia parte desse trabalho. As autoras também identificaram possibilidades de negociar responsabilidades. Trata-se principalmente da perspectiva dos educadores, não de uma medida de satisfação dos pais. Sua contribuição é mostrar que aumentar o atendimento exige combinar expectativas: o contato entre escola e família precisa esclarecer quais atividades cabem a cada uma, considerando as condições concretas de participação.

Em outra abordagem dessa relação entre jornada escolar e organização familiar, Resende *et al.* (2020) avaliaram os efeitos da adesão ao PME em escolas públicas paulistas que ingressaram no programa em 2012, utilizando informações de aproximadamente um milhão de famílias de estudantes do ensino fundamental. A análise explorou um limite de 50% na proporção de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família, utilizado para priorizar a participação das escolas. Os autores compararam escolas situadas pouco acima e pouco abaixo desse limite, utilizando um método conhecido como regressão descontínua.[23]

[23] Esse método utiliza um limite de elegibilidade ou de priorização que modifica o acesso ao programa. Sob condições específicas, a comparação entre unidades próximas desse limite permite estimar um efeito local. O resultado não representa necessariamente todas as escolas participantes.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Com respostas de alunos do 7º e do 9º ano, os autores não encontraram efeitos estatisticamente significativos sobre trabalho fora de casa ou auxílio em tarefas domésticas nos dias de aula. Tampouco identificaram efeitos significativos sobre participação das mães no mercado de trabalho, emprego permanente ou desemprego. Para esses indicadores, os resultados são inconclusivos: não demonstram benefício nem efeito exatamente nulo.

O resultado tem um alcance definido: refere-se ao PME e à comparação construída a partir daquele critério de participação. Não permite concluir como funcionam todos os modelos de jornada ampliada. Além disso, ajudar em casa não é automaticamente equivalente a trabalho infantil excessivo. A intensidade, a frequência e as condições das tarefas importam para interpretar essa informação.

A pesquisa também mostra por que expectativas razoáveis precisam ser verificadas. Ter o filho por mais tempo na escola pode facilitar a organização familiar, mas a inserção profissional de uma mãe depende de outras condições, como oportunidades de emprego e responsabilidades com outros familiares. Essas são possibilidades a investigar, não explicações demonstradas para o resultado inconclusivo encontrado.

No caso dos adolescentes, a discussão de Moro, Nascente e Yamazato (2025) sobre a possibilidade de mudança de escola por estudantes que precisam trabalhar acrescenta outra questão. A disponibilidade de uma vaga não garante que o jovem consiga cumprir toda a jornada. Embora o estudo não apresente um levantamento de transferências efetivamente realizadas por esse motivo, a questão aponta a importância de investigar os motivos das transferências e a continuidade dos estudos, distinguindo uma mudança de escola de uma saída do sistema educacional.

O conjunto revela avaliações familiares diversas e razões concretas para procurar o tempo integral. Não oferece uma taxa nacional de satisfação nem permite concluir que a modalidade resolva as dificuldades de conciliar trabalho e cuidado. Também é necessário ouvir quem não conseguiu uma vaga ou deixou de utilizar a oferta. A opinião das famílias atendidas ilumina parte da experiência, mas não descreve todas as necessidades existentes.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

2.9. Ensino superior e perspectivas de renda

Além dos efeitos da jornada na vida escolar e familiar, alguns resultados podem aparecer depois da conclusão da educação básica. O estudo "Mais integral, mais oportunidades", do Instituto Sonho Grande (2019), examinou esse período a partir de entrevistas com 2.814 egressos da rede estadual de Pernambuco que concluíram o ensino médio entre 2009 e 2014. A análise estatística foi realizada pelo Laboratório de Pesquisa e Avaliação em Aprendizagem da Fundação Getulio Vargas (Learn/FGV), com apoio da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

O conjunto de respondentes incluía 1.655 egressos de escolas parciais, 787 de integrais e 372 de escolas em conversão. Nesse último grupo, os participantes haviam frequentado turmas parciais em unidades que já possuíam turmas integrais. Para comparar as trajetórias dos egressos do integral e do parcial, os pesquisadores utilizaram pareamento por características observáveis, como idade, sexo, raça/cor, escolaridade materna e ano de conclusão. Esse procedimento busca aproximar os grupos quanto às características consideradas na análise.

O resultado foi favorável às escolas integrais no ingresso no ensino superior. Na análise com pareamento, o relatório apresentou probabilidades de ingresso de 63% para egressos do integral e de 46% para egressos do parcial, com diferença de 17 pontos percentuais, estatisticamente significativa a 1%. A informação se refere ao ingresso na educação superior. Não demonstra que os egressos tenham concluído a graduação em maior proporção ou permanecido por mais tempo nela.

As diferenças anteriores entre os jovens continuam relevantes. Aspirações educacionais, desempenho prévio e decisões familiares podem influenciar tanto a escolha da escola quanto o percurso posterior, sem serem plenamente contemplados pelo pareamento. O próprio relatório reconhece que os entrevistados podem diferir dos egressos não localizados ou que não participaram da pesquisa. Por isso, o resultado sustenta uma associação favorável entre a modalidade frequentada e o ingresso no ensino superior, mas não permite atribuir com segurança toda a diferença ao programa.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O relatório apresentou, ainda, uma vantagem estimada de remuneração de aproximadamente R$ 265 mensais para os egressos do integral, equivalente a cerca de 18% do valor médio utilizado como referência para o parcial. Esse resultado combina informações observadas com simulações de renda. Para participantes que ainda cursavam ou viriam a cursar o ensino superior, foram imputados rendimentos com base na distribuição dos formados, calculando-se a média de 200 simulações. O valor não deve, portanto, ser interpretado como uma diferença salarial inteiramente observada entre os respondentes.

Assim, a pesquisa traz um resultado comparativo favorável sobre ingresso na educação superior e uma estimativa de renda que incorpora projeções. São contribuições diferentes: a primeira se apoia nas informações dos participantes e no ajuste por características observáveis; a segunda depende também de hipóteses sobre trajetórias educacionais e rendimentos ainda não inteiramente observados. Nenhuma delas assegura um aumento salarial de mesmo valor para cada estudante que frequente uma escola integral.

O estudo abre uma agenda importante de acompanhamento dos egressos. Observar ingresso, conclusão de cursos, emprego e remuneração ao longo dos anos ajudaria a esclarecer em que momentos as trajetórias se aproximam ou se afastam. No conjunto de estudos aqui examinado, a contribuição pernambucana é relevante, mas ainda não oferece uma descrição abrangente dos resultados posteriores dos diferentes programas brasileiros.

2.10. Estrutura da oferta, desigualdades e investimento

Para além dos resultados examinados, a ampliação do horário precisa ser traduzida em uma oferta que funcione ao longo do ano. Para quem frequenta a escola, importa se a atividade acontece, se há alguém preparado para conduzi-la e se os espaços permitem realizá-la. Essa dimensão aproxima pesquisas de natureza diferente: avaliações de desempenho descrevem resultados, enquanto estudos do cotidiano ajudam a compreender o que foi efetivamente oferecido. A leitura conjunta é útil, desde

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

que não transforme uma dificuldade relatada em explicação comprovada para qualquer estimativa desfavorável.

Os resultados das pesquisas ganham sentido quando relacionados às condições em que cada escola funciona. Alimentação, espaços de descanso, instalações adequadas e profissionais disponíveis fazem parte da experiência de uma jornada prolongada. Nos estudos locais, essas condições aparecem junto às dificuldades de manter os projetos ao longo do tempo.

Cavaliere e Coelho (2003) analisaram respostas de 50 diretores de Cieps, em pesquisa realizada em 2001, no Estado do Rio de Janeiro. Encontraram diversidade de funcionamento e problemas de continuidade do projeto. Trata-se de uma contribuição histórica sobre uma experiência brasileira importante, que permite observar como a proposta inicial pode assumir formas diferentes na prática. Convém ressalvar que seus achados não descrevem automaticamente os programas estaduais atuais.

Silva e Bernado (2020), em um estudo qualitativo com cinco integrantes da equipe gestora de uma escola estadual da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, registraram melhorias na infraestrutura e na organização do trabalho, embora persistissem limites à participação da comunidade escolar. Os gestores associaram a crise financeira iniciada em 2016 à interrupção de ações importantes para a continuidade da proposta, como a ampliação remunerada da carga horária dos professores e a formação continuada.

Na Bahia, Sampaio e Rodrigues (2023) realizaram um estudo de caso em uma escola de Juazeiro, em 2020, com base em entrevistas com professores e em questionários aplicados a estudantes do 3º ano do ensino médio. Identificaram limites de infraestrutura e dificuldades de integração curricular, além de tensões entre a proposta de formação integral e a concentração das atividades na preparação para exames. Registraram também projetos interdisciplinares e avaliações favoráveis de estudantes sobre essa preparação.

Branco (2012) apresentou experiências de Apucarana, Joinville e Porto Alegre, selecionadas em uma pesquisa nacional sobre jornada escolar ampliada, iniciada em 2008 e aprofundada por estudos qualitativos em 2009 e 2010. A análise se concentrou

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

em Apucarana. A partir de entrevistas com gestores, profissionais da educação e familiares, discutiu desafios de formação, planejamento e integração de estagiários e outros participantes ao trabalho escolar. Na experiência de Apucarana, a instabilidade inicial das oficinas mostrou a importância de garantir equipes e atividades regulares. A autora também registrou avanços na participação comunitária e iniciativas para aproximar as atividades das oficinas do trabalho realizado nas disciplinas.

A autora discutiu ainda uma tensão nas concepções dos entrevistados: a oferta aparecia vinculada às necessidades de cuidado e segurança das famílias, com menor reconhecimento das oportunidades educativas como um direito das próprias crianças. Na análise detalhada de Apucarana, essa interpretação se apoiou nas falas de quatro mães e um pai selecionados por sua participação na escola. O trabalho contribui para pensar como conciliar cuidado e propósito educativo, sem generalizar essas concepções para todas as famílias. É uma análise de experiências locais daquele período, e não uma estimativa dos efeitos dos programas atuais sobre aprendizagem ou satisfação.

Essas obras ajudam a compreender a implementação como parte do funcionamento cotidiano da política. Uma refeição prevista precisa ser preparada e servida; uma atividade exige espaço, materiais e profissionais; uma proposta de integração curricular depende de trabalho coletivo. A presença desses itens no planejamento não informa, por si só, se chegaram aos estudantes de forma regular e adequada.

A alimentação exemplifica essa distinção. Oferecer refeições pode ser uma condição importante para permanecer durante todo o dia, mas anunciar sua inclusão no programa não demonstra que a segurança alimentar ou a atenção dos estudantes tenha melhorado. Para conhecer esses resultados, seria necessário observá-los. No acompanhamento da oferta, perguntas mais imediatas também são relevantes: há tempo suficiente para comer, o espaço comporta os alunos e a rotina respeita necessidades diferentes? São critérios de organização e cuidado, que não devem ser apresentados como benefícios já quantificados pelas avaliações selecionadas.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

As condições de atendimento também se relacionam à desigualdade. A política pode abrir oportunidades para estudantes que não dispõem de atividades educativas fora da escola. Mas o acesso depende de localização, transporte, regras de ingresso e possibilidade de permanecer durante toda a jornada. Os relatos sobre trabalho juvenil e adaptação escolar mostram por que é necessário observar quem consegue participar, além de quantas vagas foram abertas.

As avaliações paulistas ilustram outra dimensão dessa questão. Scorzafave e Rosa (2023) encontraram ganhos de Matemática mais favoráveis a estudantes com desempenho inicial elevado, enquanto a redução da evasão foi maior entre ingressantes com atraso escolar. O benefício acadêmico e o de permanência não se distribuíram da mesma maneira. Isso impede usar um único resultado médio para afirmar que todas as desigualdades diminuíram.

O estudo de Fukushima, Quintão e Pazello (2022) acrescenta uma questão à discussão da equidade. Nas escolas paulistas examinadas, a implantação foi acompanhada de alterações na infraestrutura e no perfil socioeconômico dos estudantes. Por isso, acompanhar a média das notas é insuficiente: interessa também saber se o público atendido mudou. O artigo observou características dos grupos, sem reconstruir individualmente os percursos de entrada e saída.

As mudanças no perfil dos estudantes não demonstram, por si sós, exclusão. Podem envolver procura por vagas, transferências ou reorganização da oferta, hipóteses que precisam de investigação própria. Sua relevância está em lembrar que ampliar oportunidades exige acompanhar quem ingressa e quem permanece, além dos resultados médios. Uma escola com desempenho melhor pode estar ensinando mais, atendendo um público diferente ou reunindo ambos os processos.

A análise das condições de oferta e das desigualdades conduz, ainda, à questão do investimento financeiro: quais benefícios podem ser esperados dos recursos necessários para sustentar a oferta? Barros, Machado e Abreu (2022) elaboraram uma projeção econômica que relaciona ensino médio integral, escolaridade e rendimentos futuros. Nas hipóteses adotadas e considerando a taxa de desconto utilizada, o trabalho estimou, em valor presente, R$ 64 mil de benefícios privados por estudante, isto é,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

ganhos para o próprio indivíduo. Os benefícios sociais, que incluem os privados e outros ganhos para a sociedade, foram estimados em R$ 145 mil, diante de um custo adicional de R$ 24 mil por estudante, também expresso em valor presente. Esse custo adicional foi estimado supondo que a oferta integral dobrasse o custo das três séries do ensino médio regular, e não representa uma despesa efetivamente observada em todas as redes.

Os benefícios sociais incluem os privados, de modo que os dois valores não devem ser somados. A relação projetada entre benefício e custo foi de aproximadamente 2,7 para benefícios privados e 6 para benefícios sociais. São cenários favoráveis, e não valores já recebidos pelos estudantes ou economias já realizadas pelo poder público. Os montantes correspondem à projeção original, sem atualização monetária neste texto.

A utilidade do exercício está em mostrar possibilidades de longo prazo. Os benefícios estimados dependem de que os ganhos educacionais se traduzam em maior escolaridade e renda ao longo da vida. A aplicação da projeção a uma rede exige considerar os custos locais e se essas expectativas são adequadas ao público atendido. Para decidir sobre a expansão, é preciso também comparar propostas concretas, com seus objetivos, custos e benefícios esperados.

Os estudos de implementação e a projeção econômica respondem, portanto, a perguntas complementares. Os primeiros mostram condições e obstáculos da oferta. A segunda explora benefícios futuros sob determinadas hipóteses. Juntos, ajudam a tratar a expansão como uma decisão que envolve continuidade, qualidade do atendimento e recursos, sem reduzir seu valor a um único indicador.

2.11. Conclusão

As pesquisas brasileiras selecionadas mostram que a escola em tempo integral pode estar associada a ganhos relevantes, mas que esses ganhos não aparecem da mesma maneira em todos os programas. Em aprendizagem, há avaliações positivas em Pernambuco e no PEI paulista, resultados distintos entre modalidades no Rio de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Janeiro, achados favoráveis e heterogêneos em Goiás, vantagens pontuais no Enem e resultados negativos ou inconclusivos em outras experiências. Essa variedade não deve desaparecer em uma síntese favorável ou desfavorável à política como um todo.

Também há contribuições além das notas. Os relatórios paulistas indicam resultados positivos para a continuidade dos estudos, e a avaliação goiana de Lima *et al*. (2022) registra aumento da aprovação e redução da reprovação e do abandono. A pesquisa com egressos pernambucanos apresenta associação favorável ao ingresso no ensino superior. Estudos sobre violência percebida e satisfação docente registram diferenças favoráveis em determinados indicadores. Na segurança pública e no indicador de maternidade na adolescência, aparecem resultados favoráveis em algumas análises, cuja interpretação exige considerar a população estudada, as especificações utilizadas e as limitações de cada pesquisa.

Ao ouvir estudantes, familiares e profissionais, as pesquisas locais tornam visíveis aspectos que as médias não resumem. Convivência valorizada, cansaço, colaboração, melhores salários, conflitos e sobrecarga podem fazer parte da mesma experiência. Essas obras não medem a frequência de cada situação no país, mas oferecem elementos para compreender o que precisa ser acompanhado quando a jornada muda.

As pesquisas sobre implantação acrescentam que profissionais, espaços e atividades precisam funcionar de maneira articulada. As experiências do Sul discutidas por Branco (2012), com maior detalhamento de Apucarana, e as mudanças observadas nas escolas paulistas mostram a importância de examinar a organização da oferta e o público atendido. A expansão deve ser acompanhada por esse olhar, para que o aumento das vagas possa ser avaliado também pela qualidade da experiência e pelas oportunidades de participação.

Há ainda questões em aberto. As pesquisas com famílias mostram expectativas e avaliações variadas, sem sustentar uma conclusão nacional sobre satisfação. Também não há, nesta seleção, demonstração de melhora geral da saúde mental. A avaliação paulista do PME, de Resende *et al.* (2020), não identificou mudanças estatisticamente significativas no trabalho de estudantes e mães. A estimativa de renda dos egressos pernambucanos combina informações observadas e simulações, enquanto o estudo de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

retorno econômico projeta benefícios futuros sob determinadas hipóteses. Esses resultados precisam ser apresentados com seus limites, distinguindo o que foi observado do que foi estimado ou projetado.

A contribuição mais útil desse conjunto é mostrar quais perguntas precisam acompanhar cada experiência. O estudante aprende mais? Consegue permanecer? Como percebe o cotidiano? Quais condições encontram os profissionais? Quem fica de fora da oferta? Conhecer as respostas exige combinar indicadores e escuta, preservando o significado de cada informação. A ampliação da jornada oferece possibilidades; as pesquisas ajudam a reconhecer onde foram encontrados resultados favoráveis, onde persistem dificuldades e o que ainda precisa ser compreendido.

CAPÍTULO 3. A META 6 DO PNE 2014-2025 E A EVOLUÇÃO DE SEUS INDICADORES ATÉ 2023

3.1. A relevância da Meta 6 e de suas estratégias

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE 2014-2024 – cuja vigência foi prorrogada pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, até 31 de dezembro de 2025 – alterou a escala da proposta ao transformar a expansão da ETI em meta nacional mensurável. A Meta 6 estabeleceu o objetivo de oferecer ETI em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de modo a atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica. Embora a Meta 6 não empregue expressamente a expressão "educação integral", suas estratégias contemplaram dimensões pedagógicas e institucionais da ampliação da jornada, examinadas a seguir.

A relevância da Meta 6 decorre, inicialmente, de ter conferido dimensão nacional, quantitativa e mensurável a uma diretriz que já encontrava fundamento na legislação educacional, mas cuja implementação era bastante desigual no território brasileiro. Ao estabelecer simultaneamente um percentual mínimo de escolas e de estudantes atendidos, a meta buscou promover não apenas o crescimento do número de matrículas, mas também a disseminação territorial da oferta. Essa dupla perspectiva é

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

particularmente importante em um sistema educacional federativo e descentralizado, no qual as condições de implementação variam substancialmente entre Estados, Municípios e regiões.

Além disso, a Meta 6 não tratou a ETI como simples aumento da permanência física dos estudantes na escola. Essa concepção aparece com clareza nas estratégias previstas para o seu cumprimento. A estratégia 6.1 associou a jornada igual ou superior a sete horas diárias a atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares – inclusive culturais e esportivas –, além de prever a ampliação progressiva da jornada dos professores em uma única escola. Já a estratégia 6.9 determinou que a ampliação da permanência fosse direcionada ao efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. Essa orientação aproxima a ampliação do tempo escolar de uma concepção mais abrangente de formação dos estudantes.

Outro mérito importante foi reconhecer que a expansão da jornada dependeria de condições materiais concretas. As estratégias 6.2 e 6.3 previram, em regime de colaboração, tanto a construção de escolas adequadas ao atendimento em tempo integral quanto a ampliação e a reestruturação das unidades existentes, incluindo quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, espaços culturais, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos. A estratégia 6.3 incluiu, ainda, a produção de material didático e a formação de recursos humanos. Dessa maneira, o PNE reconheceu que não seria razoável ampliar significativamente o tempo de permanência dos estudantes sem modificar as condições de funcionamento das escolas.

As estratégias também incorporaram uma perspectiva de articulação territorial e intersetorial. A estratégia 6.4 previu a integração das escolas com espaços educativos, culturais e esportivos já existentes nas comunidades, como bibliotecas, parques, museus, teatros e centros comunitários. Essa previsão é relevante porque relativiza a ideia de que todas as atividades da jornada ampliada devam ocorrer obrigatoriamente dentro do espaço físico da escola, reconhecendo o potencial educativo do território e dos equipamentos públicos disponíveis.

Igualmente significativa foi a incorporação da equidade ao desenho da Meta 6. A construção de escolas para atendimento em tempo integral deveria priorizar

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. Além disso, a estratégia 6.7 determinou atenção específica às escolas do campo e às comunidades indígenas e quilombolas, considerando suas peculiaridades locais e mediante consulta prévia e informada. A estratégia 6.8, por sua vez, estabeleceu garantia específica de ETI para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, articulada ao atendimento educacional especializado.

Essas previsões assumem particular importância diante das desigualdades posteriormente evidenciadas na implementação da própria meta. Entre 2014 e 2023, os indicadores apresentaram evolução oscilante e diferenças significativas entre regiões e unidades da Federação (UFs). Também se observaram trajetórias distintas segundo as etapas de ensino, as dependências administrativas e a localização urbana ou rural das escolas.

Nesse sentido, a Meta 6 e suas nove estratégias constituíram mais do que uma determinação quantitativa de expansão. Em conjunto, delinearam elementos de uma política pública que articulava ampliação da cobertura, qualidade pedagógica, infraestrutura, recursos humanos, equidade, inclusão, articulação com o território e colaboração federativa. Seu principal significado histórico reside justamente nessa combinação: o PNE não estabeleceu apenas quanto a ETI deveria crescer, mas indicou condições e direções para definir como essa expansão deveria ocorrer. A experiência de sua implementação e as dificuldades verificadas até 2023 evidenciaram, contudo, que a existência de metas e estratégias nacionais, embora indispensável, necessitava ser acompanhada de instrumentos mais robustos de indução, assistência técnica e financiamento, capazes de transformar esses objetivos em expansão sustentável e menos desigual entre os diferentes sistemas de ensino. A criação do PETI, em 2023, situa-se nesse contexto. Para compreender as condições da oferta naquele momento, as seções seguintes examinam a evolução dos indicadores da Meta 6 entre 2014 e 2023. A expansão no período de 2023 a 2025 será examinada no Capítulo 9.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

3.2. Indicadores de acompanhamento da Meta 6

Para acompanhar o cumprimento da Meta 6 do PNE, o Inep adotou dois indicadores complementares:

i) Indicador 6A: percentual de alunos da educação básica pública pertencentes ao público-alvo da ETI que se encontram em jornada de tempo integral; e

ii) Indicador 6B: percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral.

Para fins de cálculo desses indicadores, o Inep considera jornada de tempo integral aquela cuja duração é, em média, igual ou superior a sete horas diárias. A apuração parte da carga horária da matrícula de escolarização do estudante na escola pública e considera a soma das cargas horárias das matrículas em atividades complementares e/ou atendimento educacional especializado, inclusive quando realizadas em outras instituições, nos termos da metodologia adotada pelo Instituto.

Cabe destacar a diferença entre os dois indicadores. Enquanto o Indicador 6A procura mensurar o alcance da jornada integral entre os estudantes, o Indicador 6B busca captar sua disseminação entre as unidades escolares. Uma escola não é contabilizada no Indicador 6B simplesmente por possuir alguma matrícula em tempo integral: é necessário que pelo menos 25% de seus alunos pertencentes ao público-alvo estejam nessa condição. Os dois indicadores expressam, portanto, dimensões distintas e complementares da Meta 6: a cobertura da política entre os estudantes e sua presença mais ampla na rede escolar.

Ressalte-se, ainda, que o público-alvo dos indicadores da Meta 6 não equivale necessariamente ao conjunto das matrículas públicas. A metodologia do Inep exclui, entre outras situações, a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação profissional técnica de nível médio nas formas concomitante ou subsequente. É necessário, portanto, distinguir esse universo dos recortes utilizados nas estatísticas gerais de tempo integral divulgadas pelo Instituto.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

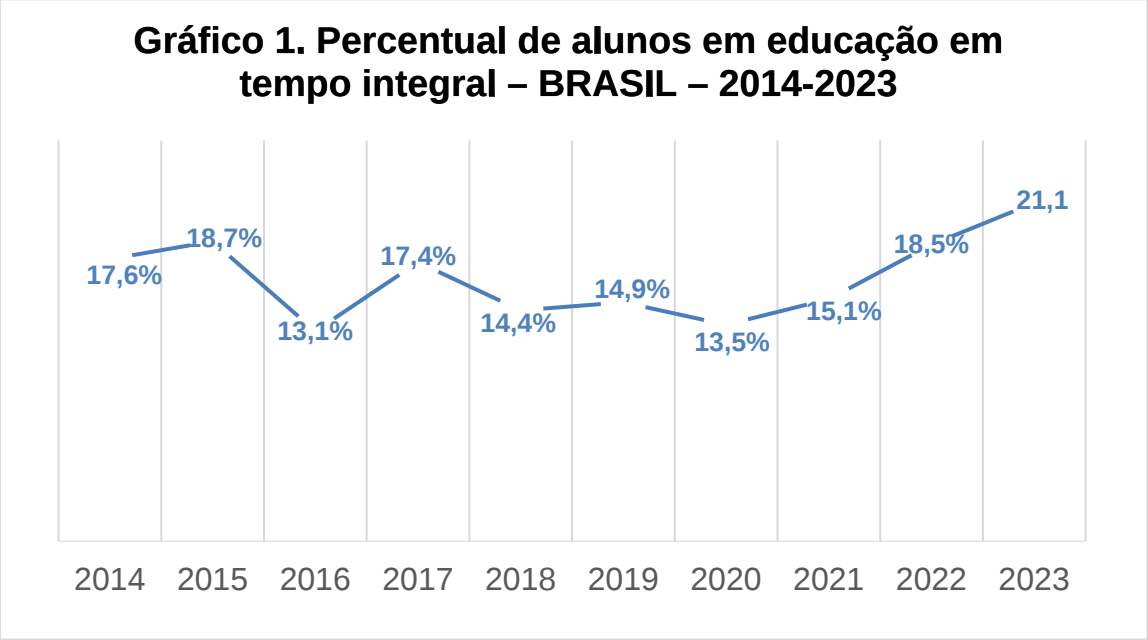
Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

3.3. Evolução dos indicadores nacionais da Meta 6

O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, publicado pelo Inep em junho de 2024, evidencia que a evolução desses indicadores entre 2014 e 2023 esteve longe de apresentar trajetória linear. Houve períodos de expansão, retração e recuperação, além de diferenças expressivas entre regiões, UFs, etapas de ensino, dependências administrativas e localizações urbana e rural.

Conforme mostram os Gráficos 1 e 2, no início da vigência do PNE, em 2014, 17,6% dos estudantes do público-alvo estavam em jornada de tempo integral, percentual que alcançou 21,1% em 2023. No mesmo período, o percentual de escolas enquadradas no Indicador 6B passou de 29,0% para 30,6%.

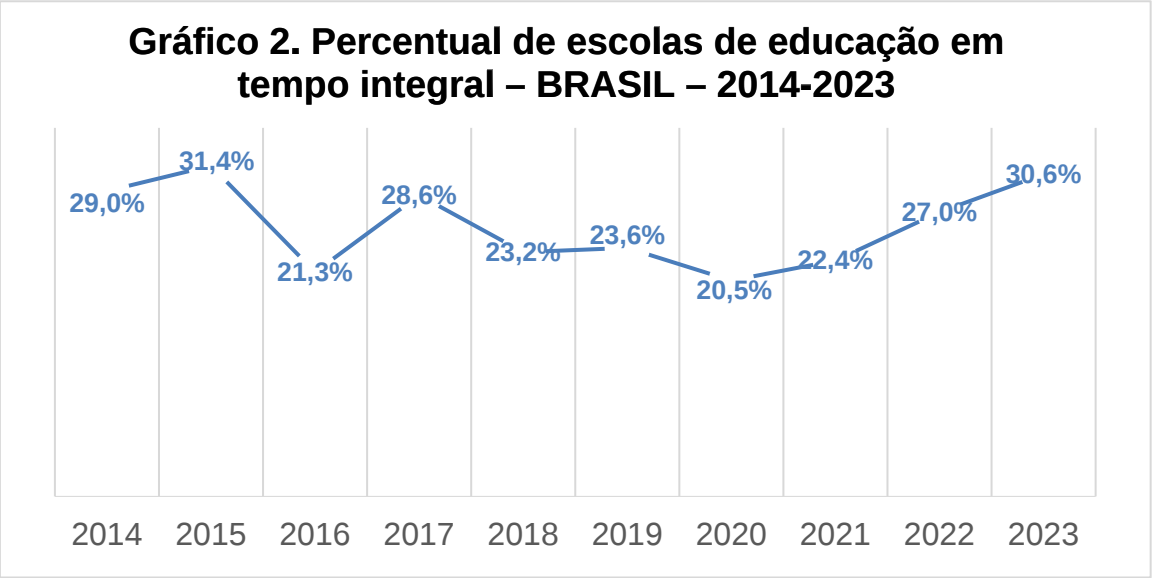


Fonte: *elaboração própria, com base em Inep, Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.*

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15



Fonte: *elaboração própria, com base em Inep, Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.*

Considerado o período como um todo, o avanço líquido foi relativamente limitado. Entre 2014 e 2023, o Indicador 6A cresceu 3,5 pontos percentuais (p.p.), enquanto o Indicador 6B aumentou apenas 1,6 p.p. Esses resultados mostram que a recuperação observada nos anos finais da série compensou parte das retrações anteriores, mas não foi suficiente para produzir, até 2023, aproximação homogênea dos dois objetivos quantitativos estabelecidos pela Meta 6.

Em 2023, último ano da série considerada neste capítulo, o Indicador 6A alcançou 21,1%, situando-se 3,9 p.p. abaixo da meta de 25%. O Indicador 6B, por sua vez, atingiu 30,6%, permanecendo 19,4 p.p. aquém da meta de 50%. A distância remanescente era, portanto, substancialmente maior no indicador relativo às escolas. A posterior prorrogação da vigência do PNE até o final de 2025 ampliou o horizonte temporal para o cumprimento da Meta 6, sem alterar o diagnóstico, ao final de 2023, de maior defasagem do Indicador 6B.

A comparação entre os dois indicadores também revela uma característica importante da expansão da ETI. O crescimento da proporção de estudantes atendidos não implica necessariamente disseminação equivalente da oferta entre as escolas. Uma rede pode ampliar significativamente o número de estudantes em jornada integral concentrando a oferta em determinado conjunto de unidades escolares; inversamente, a expansão da oferta por um número maior de escolas não necessariamente produz, na

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

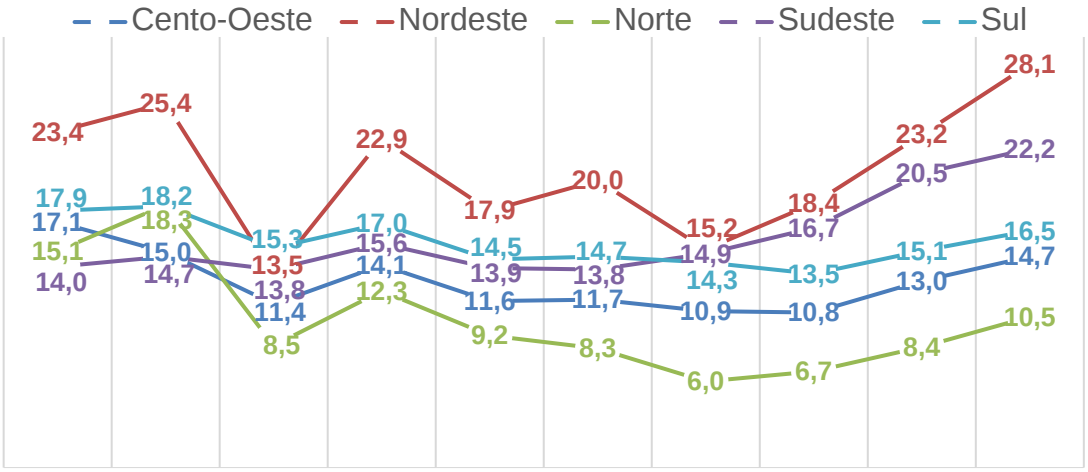
SF/26028.17517-15

mesma proporção, crescimento do percentual de estudantes atendidos. Essa distinção contribui para compreender a opção do PNE por estabelecer simultaneamente metas de cobertura dos estudantes e de presença da jornada integral nas unidades escolares.

3.4. Evolução dos indicadores por grandes regiões

Os Gráficos 3 e 4 mostram que as oscilações observadas no plano nacional foram acompanhadas por trajetórias bastante diferenciadas entre as grandes regiões. As diferenças não se restringem aos níveis alcançados ao final do período, mas abrangem também a intensidade das retrações, a velocidade da recuperação e a relação entre expansão das matrículas e disseminação da oferta entre as escolas.

Gráfico 3. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Grandes Regiões – 2014-2023



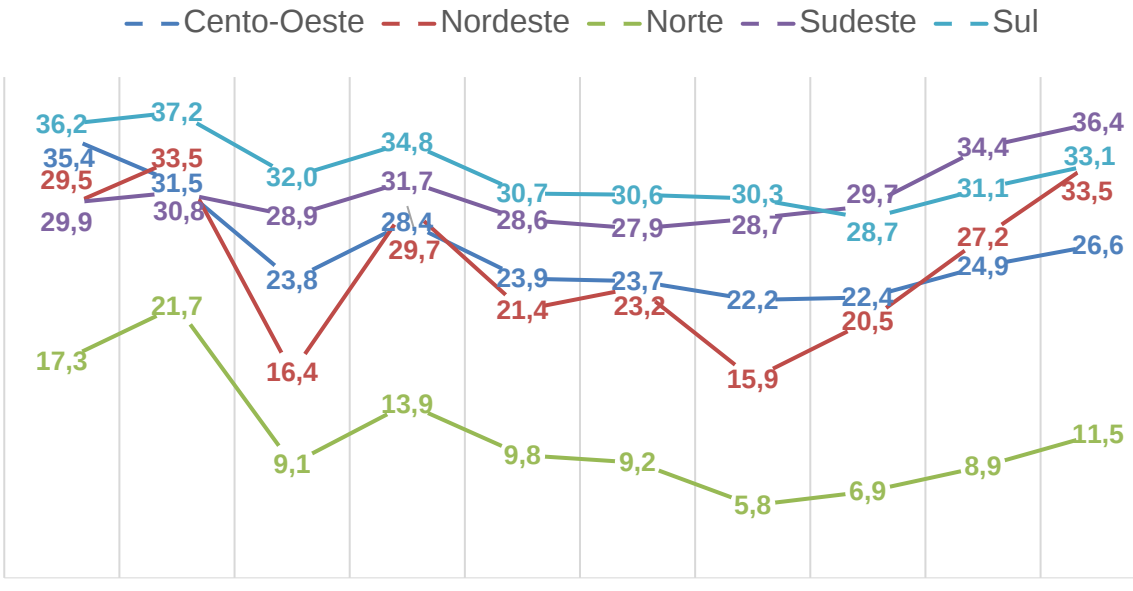
Fonte: *elaboração própria, com base em Inep, Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.*

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Gráfico 4. Percentual de escolas com educação em tempo integral – Grandes Regiões– 2014-2023



***Fonte**: elaboração própria, com base em Inep, Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.*

Em termos gerais, a série histórica evidencia três momentos de retração dos indicadores de ETI: o primeiro, mais acentuado, em 2016; o segundo, em 2018; e o terceiro, no período correspondente à pandemia de covid-19. A identificação desses movimentos permite caracterizar a instabilidade da trajetória de expansão, mas os dados descritivos utilizados neste capítulo, isoladamente considerados, não permitem estabelecer relação causal entre as variações observadas e fatores econômicos, fiscais ou institucionais específicos.

As regiões Norte e Nordeste concentraram parte expressiva das retrações e apresentaram maiores dificuldades de recuperação em determinados momentos da série, embora as trajetórias tenham variado significativamente entre as UFs. Essa heterogeneidade recomenda cautela na interpretação das médias regionais: resultados agregados semelhantes podem decorrer de comportamentos bastante distintos entre os Estados que compõem cada região.

A comparação entre os Indicadores 6A e 6B também é relevante nesse nível de análise. Diferenças entre o crescimento da proporção de estudantes atendidos e a evolução da proporção de escolas enquadradas no Indicador 6B podem refletir distintas

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

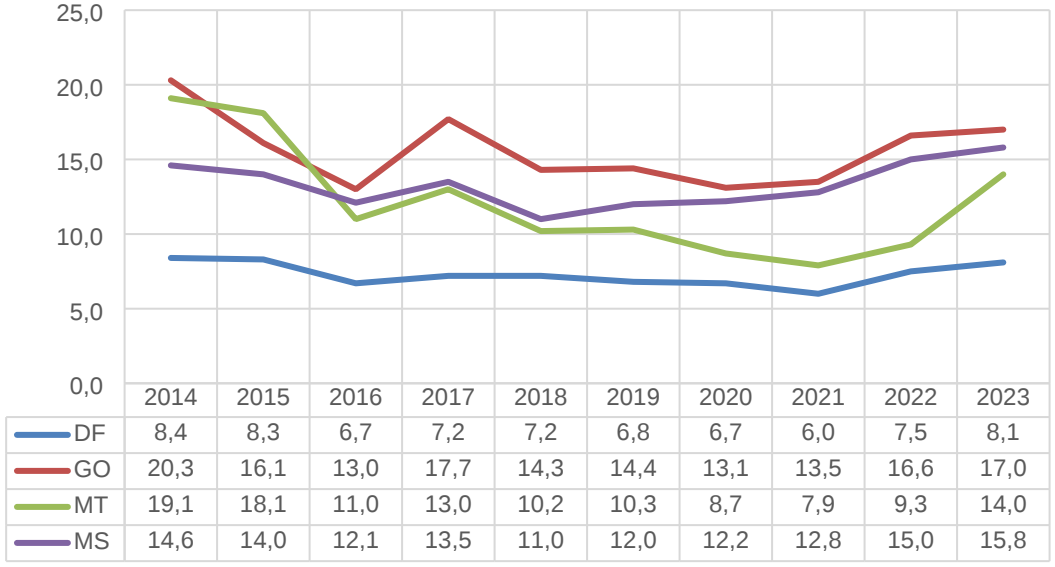
SF/26028.17517-15

estratégias de expansão da jornada integral, com maior concentração da oferta em determinadas unidades ou maior disseminação entre as escolas. Os indicadores, portanto, devem ser analisados conjuntamente, sem pressupor que devam necessariamente variar com a mesma intensidade.

3.5. Evolução dos indicadores por UF

Os Gráficos 5 a 9 permitem aprofundar a análise territorial a partir da evolução do Indicador 6A nas UFs. Diferentemente dos Gráficos 3 e 4, que permitem comparar as duas dimensões da Meta 6 entre as grandes regiões, os gráficos seguintes concentram-se no percentual de estudantes em jornada de tempo integral, possibilitando identificar trajetórias estaduais que ficam parcialmente ocultas nas médias regionais.

Gráfico 5. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Estados da Região Centro-Oeste 2014-2023



	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
DF	8,4	8,3	6,7	7,2	7,2	6,8	6,7	6,0	7,5	8,1
GO	20,3	16,1	13,0	17,7	14,3	14,4	13,1	13,5	16,6	17,0
MT	19,1	18,1	11,0	13,0	10,2	10,3	8,7	7,9	9,3	14,0
MS	14,6	14,0	12,1	13,5	11,0	12,0	12,2	12,8	15,0	15,8

Fonte: *elaboração própria, com base em Inep, Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.*

Na Região Centro-Oeste, destaca-se o baixo percentual apresentado pelo DF durante praticamente toda a série, bem como a posição relativamente mais elevada de

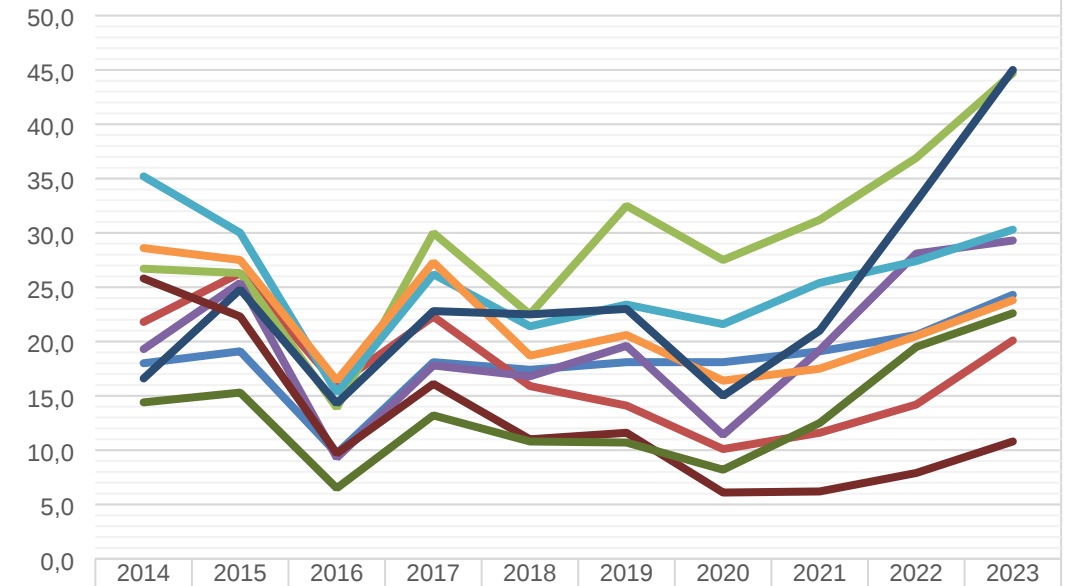
Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Goiás. As retrações de 2016 e 2018 atingiram todas as unidades da região, sendo particularmente acentuada a queda de Mato Grosso em 2016. No período correspondente à pandemia, entretanto, Goiás e Mato Grosso do Sul não apresentaram retração semelhante à observada em outras unidades. Ao final da série, Mato Grosso do Sul foi a única unidade da região cujo percentual em 2023 superava o de 2014, embora a diferença revele mais estabilidade de longo prazo do que expansão acentuada.

Gráfico 6. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Estados da Região Nordeste – 2014-2023



	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
AL	18,0	19,1	9,7	18,1	17,4	18,1	18,1	19,1	20,6	24,3
BA	21.8	26,3	16,0	22,3	15,9	14,1	10,1	11,6	14,2	20,1
CE	26,7	26,3	13,9	30,0	22,5	32,5	27,5	31,2	36,9	44,7
MA	19.3	25,4	9,3	17,8	16,8	19,6	11,4	19,2	28,1	29,3
PB	35.2	30,0	15,3	26,2	21,4	23,4	21,6	25,4	27,4	30,3
PE	28.6	27,5	16,4	27,3	18,7	20,6	16,4	17,5	20,5	23,8
PI	16.6	24,8	14,3	22,8	22,5	23,0	15,0	21,0	32,9	45,0
RN	25.8	22,3	9,7	16,1	11,0	11,6	6,1	6,2	7,9	10,8
SE	14.4	15.3	6.5	13.2	10.8	10.7	8.2	12.5	19.5	22.6

Fonte: *elaboração própria, com base em Inep, Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.*

No Nordeste, as trajetórias estaduais foram especialmente heterogêneas. Ceará e Piauí apresentaram forte expansão ao final do período e atingiram, em 2023, respectivamente, 44,7% e 45,0% dos estudantes em jornada integral. Maranhão,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

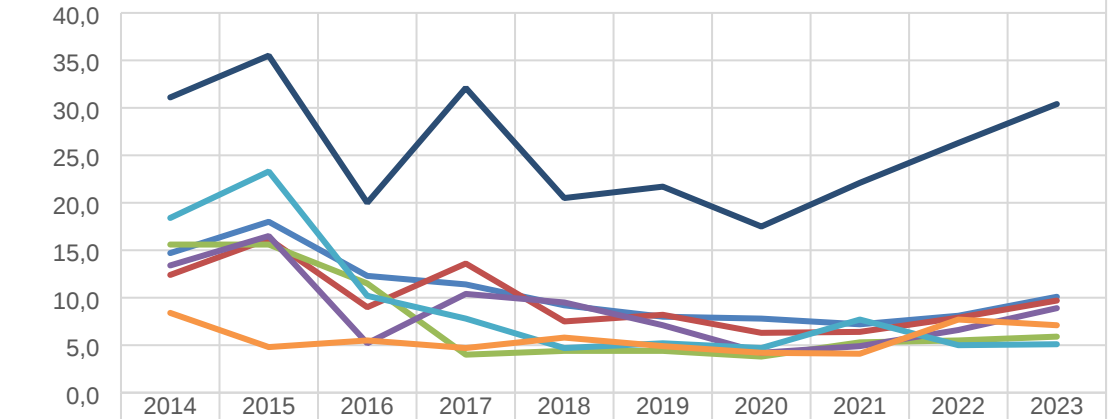
Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Alagoas e Sergipe também encerraram a série acima dos percentuais registrados em 2014. Em sentido distinto, Bahia, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte chegaram a 2023 com resultados inferiores aos observados no início do período.

O contraste intrarregional é expressivo. Enquanto Ceará e Piauí avançaram para patamares próximos de 45%, o Rio Grande do Norte registrou 10,8% em 2023, após ter iniciado a série com 25,8% em 2014. Esses resultados mostram que a evolução regional não pode ser adequadamente compreendida apenas por meio de médias agregadas e reforçam a importância de considerar as diferentes trajetórias das redes estaduais e municipais.

Gráfico 7. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Estados da Região Norte – 2014-2023



	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
AC	14,7	18,0	12,3	11,4	9,2	8,0	7,8	7,2	8,1	10,1
AM	12,4	16,2	9,0	13,6	7,5	8,2	6,3	6,4	7,9	9,7
AP	15,6	15,6	11,5	4,0	4,4	4,4	3,8	5,3	5,5	5,9
PA	13,4	16,5	5,2	10,4	9,5	7,1	4,2	4,9	6,6	8,9
RO	18,4	23,3	10,2	7,8	4,7	5,2	4,7	7,7	5,0	5,1
RR	8,4	4,8	5,5	4,7	5,8	4,9	4,2	4,1	7,7	7,1
TO	31,1	35,5	20,0	32,1	20,5	21,7	17,5	22,1	26,3	30,4

Fonte: *elaboração própria, com base em Inep, Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.*

Na Região Norte, também se verificam trajetórias marcadamente distintas entre as UFs. As oscilações ocorridas ao longo da série afetaram de maneira desigual os Estados, e parte deles encontrou dificuldades para recuperar os níveis de atendimento

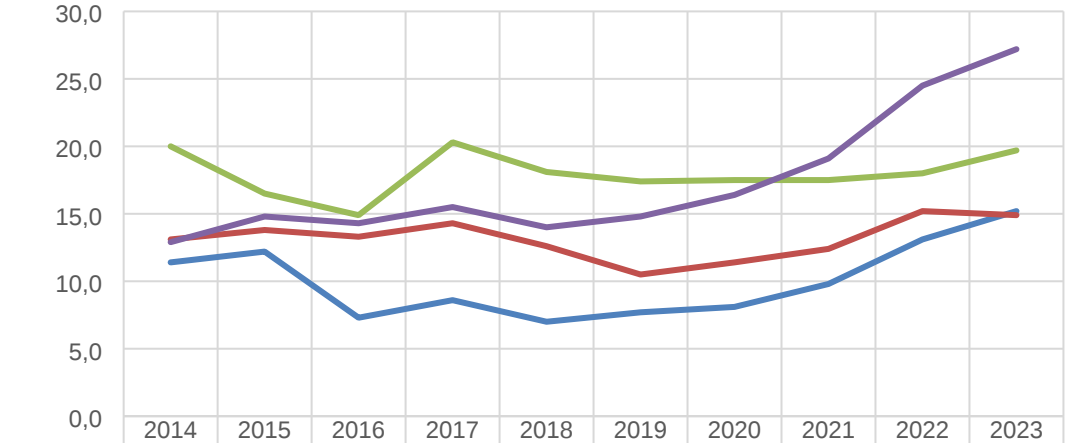
Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

registrados antes das retrações. O comportamento reforça o caráter territorialmente heterogêneo da expansão da ETI e evidencia que a recuperação nacional observada nos anos finais da série não se reproduziu com a mesma intensidade em todas as unidades federativas.

Gráfico 8. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Estados da Região Sudeste – 2014-2023



	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
ES	11,4	12,2	7,3	8,6	7,0	7,7	8,1	9,8	13,1	15,2
MG	13,1	13,8	13,3	14,3	12,6	10,5	11,4	12,4	15,2	14,9
RJ	20,0	16,5	14,9	20,3	18,1	17,4	17,5	17,5	18,0	19,7
SP	12,9	14,8	14,3	15,5	14,0	14,8	16,4	19,1	24,5	27,2

Fonte: *elaboração própria, com base em Inep, Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.*

No Sudeste, as retrações verificadas na série foram, em geral, menos intensas que em outras regiões. O Espírito Santo apresentou redução relativamente mais acentuada em 2016, enquanto o Rio de Janeiro foi a única unidade da região a registrar recuo já em 2015. As quedas de 2018 alcançaram os quatro estados. No período correspondente à pandemia, a retração observada em São Paulo foi comparativamente menos pronunciada.

Ao final do período, o Rio de Janeiro apresentava percentual ligeiramente inferior ao registrado em 2014. São Paulo, por outro lado, registrou crescimento mais

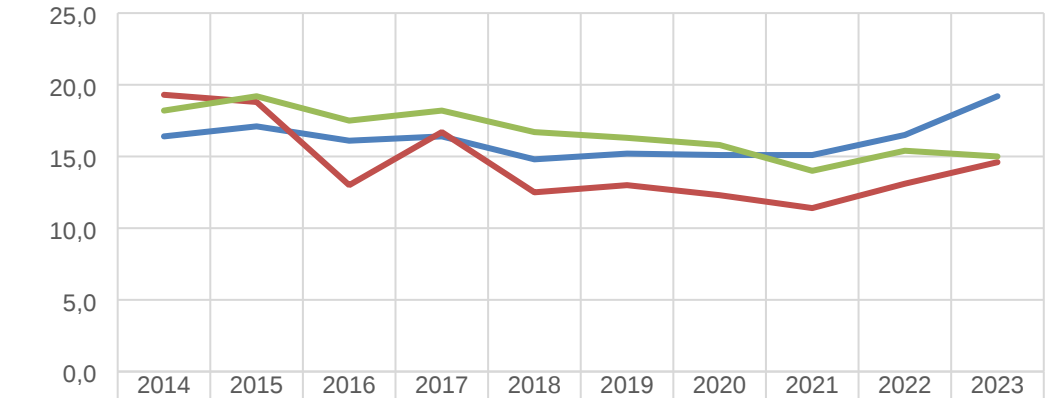
Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

expressivo, particularmente nos anos posteriores a 2021. Essa trajetória contribuiu para diferenciar o comportamento do estado dentro da própria região.

Gráfico 9. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Estados da Região Sul – 2014-2023



	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
PR	16,4	17,1	16,1	16,4	14,8	15,2	15,1	15,1	16,5	19,2
RS	19,3	18,8	13,0	16,7	12,5	13,0	12,3	11,4	13,1	14,6
SC	18,2	19,2	17,5	18,2	16,7	16,3	15,8	14,0	15,4	15,0

Fonte: *elaboração própria, com base em Inep, Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.*

Na Região Sul, as oscilações também foram evidentes. As retrações de 2016 e 2018 foram mais pronunciadas no Rio Grande do Sul. Durante o período correspondente à pandemia, o Paraná apresentou maior estabilidade. Em 2023, Rio Grande do Sul e Santa Catarina permaneciam abaixo dos percentuais registrados em 2014, enquanto o Paraná apresentava pequeno avanço em relação ao início da série.

O conjunto dos resultados estaduais demonstra que a expansão da ETI entre 2014 e 2023 não ocorreu de maneira uniforme. Algumas unidades apresentaram crescimento expressivo, outras permaneceram relativamente estáveis e outras chegaram ao final da série com percentuais inferiores aos registrados no início da vigência do PNE. Essas trajetórias reforçam a necessidade de analisar a Meta 6 não apenas por seus resultados nacionais, mas também pela distribuição territorial de seus avanços e retrocessos.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

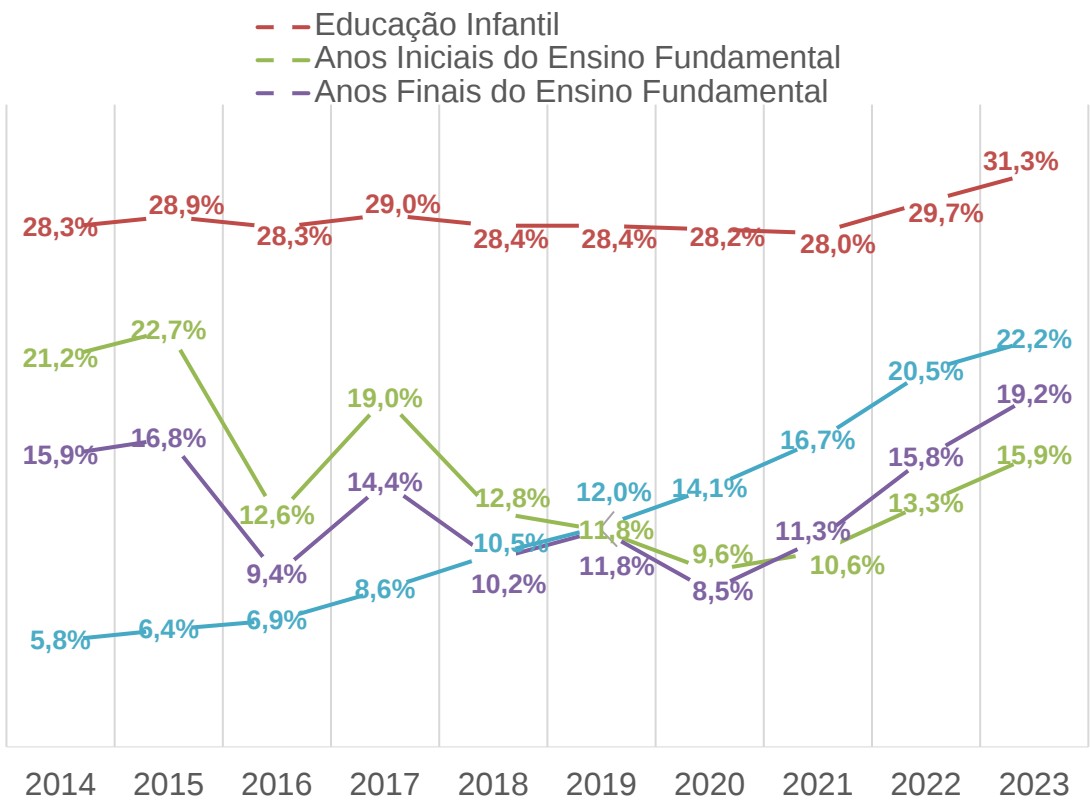
Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

3.6. Evolução dos indicadores segundo as etapas da educação básica

As diferenças também são relevantes quando os resultados são desagregados segundo as etapas de ensino. Ao longo do período, a educação infantil manteve proporção elevada de estudantes em tempo integral, enquanto os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio apresentaram trajetórias distintas.

Gráfico 10. Percentual de alunos em educação em tempo integral – Etapas de ensino – Brasil –2014-2023



Fonte: *elaboração própria, com base em Inep, Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.*

A análise do período indica retração nos anos iniciais do ensino fundamental, crescimento mais moderado nos anos finais e expansão mais acentuada no ensino médio. A educação infantil, por sua vez, permaneceu como a etapa com maior presença relativa de jornadas ampliadas.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Essas diferenças recomendam cautela na interpretação do indicador agregado nacional. A evolução da ETI não correspondeu a um processo homogêneo entre as etapas, mas resultou da combinação de movimentos distintos. O crescimento mais intenso em determinada etapa pode coexistir com estabilidade ou retração em outra, modificando a composição do atendimento em tempo integral sem que isso seja plenamente perceptível no resultado agregado.

Essa distinção também possui implicações para a formulação da política pública, uma vez que as condições necessárias à ampliação da jornada não são necessariamente idênticas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Infraestrutura, organização curricular, alimentação escolar, transporte, disponibilidade de profissionais e formas de utilização do tempo adicional apresentam características próprias segundo a etapa atendida.

3.7. Evolução dos indicadores segundo a dependência administrativa

A análise por dependência administrativa evidencia trajetórias igualmente distintas. Entre 2014 e 2023, a rede federal apresentou crescimento nos dois indicadores e permaneceu com os maiores percentuais: o Indicador 6A passou de 27,7% para 42,1%, enquanto o Indicador 6B avançou de 38,2% para 51,6%. Na rede estadual, a proporção de estudantes em tempo integral passou de 9,1% para 18,9%, e a proporção de escolas enquadradas no Indicador 6B, de 18,4% para 25,8%. Já na esfera municipal, os indicadores apresentaram maior estabilidade: o 6A variou de 23,6% para 22,1%, e o 6B, de 31,7% para 31,8%.

Os resultados revelam, portanto, padrões distintos de expansão. A rede federal apresentou os maiores percentuais nos dois indicadores e, em 2023, superava, no Indicador 6B, o patamar de 50% estabelecido pela Meta 6 para o conjunto das escolas públicas. As redes estaduais, embora partissem de níveis mais baixos, apresentaram crescimento significativo, especialmente na proporção de estudantes atendidos. As redes municipais, por sua vez, registraram relativa estabilidade quando comparados o início e o final da série.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Esses resultados, contudo, não devem ser interpretados como uma comparação direta de desempenho entre as dependências administrativas. As redes federal, estaduais e municipais diferem substancialmente quanto ao número de escolas e estudantes, às etapas de ensino ofertadas, à distribuição territorial das unidades e às características institucionais de sua oferta. A comparação evidencia trajetórias distintas, mas não permite, isoladamente, atribuir maior ou menor efetividade a determinada dependência administrativa.

3.8. Evolução dos indicadores segundo a localização urbana e rural

A desagregação segundo a localização urbana ou rural das escolas revela outra transformação relevante. Entre 2014 e 2023, a proporção de estudantes em jornada de tempo integral nas áreas urbanas passou de 16,9% para 21,5%, crescimento de 4,6 p.p. Nas áreas rurais ocorreu movimento inverso: o percentual recuou de 21,8% para 18,5%, redução de 3,3 p.p.

O período foi marcado, assim, por uma inversão da posição relativa entre as duas localizações. Em 2014, a proporção de estudantes em jornada integral nas áreas rurais superava a urbana em 4,9 p.p.; em 2023, a proporção urbana passou a superar a rural em 3,0 p.p. A mudança corresponde a uma alteração de 7,9 p.p. na diferença relativa entre as duas localizações ao longo do período. No Indicador 6B, entretanto, observou-se maior estabilidade. O percentual passou de 36,5% para 37,2% nas áreas urbanas e de 19,9% para 19,7% nas áreas rurais.

A leitura conjunta dos indicadores mostra, portanto, fenômeno particularmente relevante: enquanto cresceu a proporção de estudantes urbanos atendidos em jornada integral, não ocorreu expansão equivalente da proporção de escolas urbanas enquadradas no Indicador 6B. Nas áreas rurais, por sua vez, houve redução da proporção de estudantes atendidos e relativa estabilidade da proporção de escolas. Esse comportamento reforça a necessidade de distinguir cobertura entre estudantes e disseminação da oferta entre unidades escolares.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A inversão observada entre áreas urbanas e rurais também evidencia que a expansão ocorrida no período não se distribuiu territorialmente de maneira uniforme. O resultado assume especial relevância diante das especificidades da oferta educacional no campo, como distâncias entre residência e escola, transporte escolar, menor escala das unidades e condições diferenciadas de infraestrutura e disponibilidade de profissionais.

3.9. Conclusão

A análise da evolução da educação básica pública em tempo integral entre 2014 e 2023 evidencia que a incorporação da Meta 6 ao PNE representou avanço ao conferir dimensão nacional, objetivos mensuráveis e diretrizes comuns à expansão da jornada escolar. A experiência do período demonstra, contudo, que a definição de metas e estratégias, embora indispensável, não foi suficiente para assegurar trajetória contínua e homogênea de crescimento em um sistema educacional marcado por desigualdades territoriais e distintas capacidades de implementação.

No plano nacional, os dois indicadores apresentaram avanço limitado ao longo do período e, em 2023, permaneciam abaixo dos objetivos quantitativos estabelecidos pelo PNE, com distância maior no indicador relativo à proporção de escolas. A trajetória esteve longe de ser linear, alternando períodos de expansão, retração e recuperação. Esse comportamento evidencia que o crescimento da proporção de estudantes atendidos não foi acompanhado, na mesma intensidade, pela disseminação da oferta entre as unidades escolares, distinção relevante para a avaliação dos resultados da Meta 6.

A análise desagregada revela que os resultados nacionais encobrem trajetórias distintas entre regiões e UFs, etapas da educação básica, dependências administrativas e localizações urbana e rural. Algumas redes apresentaram expansão expressiva, enquanto outras permaneceram estáveis ou encerraram o período em situação inferior à observada no início da vigência do PNE. As diferenças entre etapas, redes e territórios

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

demonstram que o crescimento agregado resultou da combinação de movimentos heterogêneos, e não de um processo uniforme de expansão.

Relevante é a dimensão territorial dessa heterogeneidade. A inversão da posição relativa entre as áreas urbanas e rurais quanto à proporção de estudantes em jornada integral, associada à relativa estabilidade da proporção de escolas nas duas localizações, reforça a necessidade de distinguir a ampliação da cobertura entre os estudantes da disseminação da oferta entre as unidades escolares. O resultado assume importância diante das especificidades da educação no campo e das condições diferenciadas de infraestrutura, transporte, escala das unidades e disponibilidade de profissionais.

O conjunto das evidências indica que a expansão da ETI não pode ser compreendida apenas como aumento quantitativo de matrículas ou prolongamento da permanência do estudante na escola. Conforme a concepção incorporada às estratégias da Meta 6, a ampliação da jornada deve estar associada a um projeto pedagógico integrado e às condições necessárias para que o tempo adicional se converta em oportunidades de aprendizagem e formação integral. A Meta articulou a expansão da cobertura a aspectos relacionados à infraestrutura, aos recursos humanos, à equidade, à inclusão e à articulação com o território.

A trajetória examinada demonstra, em suma, que o estabelecimento de metas nacionais ofereceu importante referência para orientar e conferir visibilidade à expansão da ETI, mas sua implementação produziu resultados desiguais e permaneceu aquém dos objetivos estabelecidos. As diferenças entre redes, etapas e territórios evidenciam que objetivos nacionais comuns são implementados em contextos distintos de capacidade institucional, técnica e financeira, de demanda e de aceitação da jornada ampliada, apontando para a importância de mecanismos de indução, financiamento, assistência técnica e coordenação federativa que favoreçam maior continuidade e equidade na expansão. Mais do que elevar os percentuais de atendimento, permanece o desafio de combinar expansão, qualidade e equidade, de modo que as diferenças de capacidade entre os sistemas de ensino não se convertam em desigualdades persistentes no acesso à jornada ampliada e à formação integral.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

PARTE II

INSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO MARCO NORMATIVO E INSTITUCIONAL DO PETI

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

CAPÍTULO 4. O PETI EM 2023: ARQUITETURA JURÍDICA E PRIMEIRO CICLO DE IMPLEMENTAÇÃO

4.1. A arquitetura jurídica da Lei nº 14.640/2023

O PETI foi anunciado pelo Governo Federal em 12 de maio de 2023 e, no plano legislativo, tomou a forma do Projeto de Lei nº 2.617, de 2023. A proposição foi aprovada pela Câmara dos Deputados em 3 de julho e pelo Senado Federal em 11 de julho, sendo sancionada em 31 de julho e publicada no Diário Oficial da União em 1º de agosto de 2023. A sequência relativamente curta entre o anúncio, a tramitação e a sanção permitiu que o primeiro ciclo de adesão fosse aberto imediatamente após a publicação da Lei, por meio da Portaria MEC nº 1.495, de 2 de agosto de 2023.

Programas anteriores de ampliação da jornada foram criados ou desenvolvidos predominantemente por atos do Poder Executivo, ainda que alguns tenham posteriormente recebido base legal mais robusta, como ocorreu com o EMTI. No PETI, por sua vez, o mecanismo central de transferência financeira, os critérios gerais de cálculo, a comprovação das matrículas, o controle social e a obrigação de monitoramento anual já foram estabelecidos em lei. Desse modo, a regulamentação administrativa ficou responsável por organizar a adesão, detalhar os procedimentos operacionais e desenvolver as dimensões pedagógica e de assistência técnica.

A relação entre expansão e sustentabilidade financeira constitui outro aspecto relevante para compreender o PETI. Conforme examinado no Capítulo 1, a experiência histórica demonstrou que a indução federal poderia produzir crescimento rápido das matrículas, mas também que a manutenção da jornada ampliada era sensível à continuidade dos repasses e à capacidade fiscal e administrativa das redes.

Diante desse histórico, a Lei nº 14.640/2023 instituiu o PETI no âmbito do MEC, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na EBTI (art. 1º). Para tanto, estabeleceu que o Programa compreenderia estratégias de assistência técnica e financeira destinadas a induzir a criação dessas matrículas em todas as redes e sistemas de ensino (art. 2º).

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A Lei também previu uma possibilidade específica de articulação com a educação profissional técnica. Nos termos do parágrafo único do art. 2º, as estratégias destinadas à indução de matrículas de ensino médio em tempo integral articulado à educação profissional técnica podem utilizar a sistemática do programa instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 – o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) –, na forma definida por ato do Ministro da Educação. A previsão permite, portanto, que a expansão do tempo integral no ensino médio seja articulada a instrumentos já existentes de oferta e financiamento da educação profissional[25].

Para os fins da Lei, considera-se matrícula em tempo integral aquela em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por período igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais, em dois turnos sem sobreposição, durante todo o período letivo (art. 3º, § 1º). A referência combina duração objetiva da jornada com a possibilidade de atividades realizadas fora do espaço escolar, desde que sejam efetivamente escolares. Essa solução preserva uma característica já observada em marcos anteriores: o tempo integral não exige que toda a jornada transcorra fisicamente dentro do prédio da escola, mas pressupõe responsabilidade pedagógica sobre as atividades que compõem o tempo escolar.

A Lei também não equipara automaticamente qualquer aumento de carga horária à perspectiva de EI. As matrículas fomentadas devem observar a BNCC, as disposições da LDB e propostas pedagógicas orientadas para a jornada ampliada na perspectiva da EI. Além disso, a criação das matrículas deve considerar as regras do Fundeb relativas ao cômputo, para fins de distribuição de seus recursos, das matrículas em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o

[25] Embora posterior ao primeiro ciclo aqui examinado, a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, acrescentou regra de priorização relacionada ao ensino médio articulado com a educação profissional e tecnológica. Além de priorizar, no âmbito do PETI, os estabelecimentos que ofertem ensino médio articulado à educação profissional e tecnológica nas formas integrada ou concomitante, a nova disciplina determinou que as matrículas assim fomentadas e criadas sejam priorizadas na ação do Pronatec destinada à ampliação de vagas e à expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. A alteração reforça, portanto, a articulação entre a expansão da jornada integral e os instrumentos federais de educação profissional e tecnológica.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

poder público. O mesmo cômputo aplica-se às instituições públicas de ensino, autarquias e fundações públicas da administração indireta e demais instituições de educação profissional técnica de nível médio dos serviços sociais autônomos que integram o sistema federal de ensino, conveniadas ou em parceria com a administração estadual direta, observadas, quanto às primeiras, as condições estabelecidas em lei.

O fomento tem por objeto não o conjunto indistinto de matrículas já existentes, mas a criação de novas matrículas, observados os critérios legais e regulamentares. Para esse fim, a Lei considera novas as matrículas criadas ou convertidas de jornada parcial para jornada integral a partir de janeiro de 2023 (art. 3º, § 2º). O apoio federal abrange o período compreendido entre a pactuação da nova matrícula no sistema do MEC e o início do recebimento dos recursos correspondentes do Fundeb (art. 4º). Essa delimitação é relevante porque distingue o mecanismo de indução federal da manutenção ordinária de ofertas já contabilizadas no Fundeb.

O fomento assume, assim, caráter transitório em relação a cada matrícula criada, de modo que sua função não é estabelecer uma fonte permanente paralela ao Fundeb, mas apoiar a expansão até que a matrícula passe a integrar o financiamento regular da educação básica. Essa articulação aproxima, desde a origem, o mecanismo de indução da estrutura permanente de financiamento, embora não elimine as diferenças de capacidade fiscal, administrativa e estrutural entre as redes para sustentar a oferta em tempo integral.

Para operacionalizar esse fomento, as transferências foram organizadas em duas parcelas, vinculadas a momentos distintos do processo, nos termos do art. 5º. A primeira decorre da pactuação das novas matrículas entre o ente federativo e o MEC; a segunda, da declaração de sua efetiva criação no sistema do Ministério.

O número máximo de matrículas disponível para pactuação, em cada rede, leva em conta a proporção já existente de matrículas em tempo integral, a necessidade de atingimento da meta correspondente do PNE e a disponibilidade de recursos para o Programa. Caso a primeira oferta não seja integralmente preenchida, as matrículas remanescentes podem ser objeto de nova distribuição, com prioridade para os entes interessados em ampliar a oferta e que apresentem menor proporção de matrículas em

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

tempo integral. O mecanismo combina, portanto, expansão e diferenciação segundo o nível de atendimento já alcançado.

A comprovação ocorre por meio do Censo Escolar subsequente à criação das matrículas. A matrícula pactuada e declarada que não for registrada no Censo correspondente sujeita o ente à devolução dos recursos recebidos. O Censo Escolar deixa de exercer função apenas estatística e passa a integrar o próprio mecanismo financeiro de comprovação e controle da política.

A Lei também delimita quais matrículas podem fundamentar as transferências. O apoio alcança exclusivamente matrículas presenciais situadas nos âmbitos de atuação prioritária dos respectivos entes federativos, nos termos do art. 211, §§ 2º e 3º, da CF. Ao mesmo tempo, não podem ser incluídas matrículas já computadas como de tempo integral no Fundeb nem aquelas computadas no âmbito dos programas previstos nas Leis nº 12.499, de 29 de setembro de 2011, nº 12.722, de 3 de outubro de 2012, e nº 13.415/2017. Essas exclusões evitam a superposição do fomento sobre matrículas já consideradas em outros mecanismos federais de financiamento ou indução.

Os recursos recebidos permanecem vinculados às despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino previstas no art. 70 da LDB, observada a restrição do art. 167, X, da CF (art. 6º).

O valor do apoio também não é uniforme entre as redes. Seu cálculo considera o número de novas matrículas em tempo integral, a proporção dessas matrículas já existentes no Censo Escolar e valores de referência do Fundeb. A equalização utiliza o VAAF-MIN correspondente à matrícula em tempo integral e a diferença entre o VAAT da rede e o VAAT-MIN, enquanto o VAAF deve permanecer entre 25% e 100% do VAAF-MIN correspondente (art. 7º). O desenho incorpora, assim, elementos de diferenciação relacionados tanto ao nível de cobertura quanto à capacidade de financiamento dos entes.

A operacionalização financeira foi atribuída ao FNDE, que realiza os repasses em conta específica, independentemente da celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere (art. 8º). A Lei remete ao CD/FNDE a definição dos critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas, mas preserva o

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Censo Escolar como referência para a comprovação do cumprimento das metas pactuadas. O mesmo dado que comprova a criação da matrícula passa, portanto, a integrar também a prestação de contas do Programa.

O controle social foi igualmente articulado a uma estrutura já existente, em vez de instituir colegiado próprio. A Lei atribuiu o acompanhamento da aplicação dos recursos aos entes beneficiários e aos respectivos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb (art. 9º), inserindo o PETI em mecanismos de fiscalização já estabelecidos para o principal fundo de financiamento da educação básica. A dimensão de acompanhamento, contudo, não se restringe à execução financeira, pois o MEC deve manter e coordenar, em colaboração com os entes subnacionais, sistema anual de monitoramento e avaliação da eficácia quantitativa e qualitativa do Programa (art. 10).

O financiamento do primeiro desenho do PETI permaneceu, por sua vez, dependente de dotação específica consignada no orçamento do MEC e dos limites anuais de disponibilidade orçamentária e financeira (art. 11). Os valores transferidos não podem ser contabilizados pelos entes para o cumprimento do mínimo constitucional de aplicação em manutenção e desenvolvimento do ensino previsto no art. 212 da Constituição (art. 12). O apoio federal conserva, desse modo, caráter adicional em relação ao esforço mínimo de financiamento educacional exigido de Estados, DF e Municípios.

A atuação da União também não se limitou ao repasse de recursos. A assistência técnica prevista na Lei alcança, entre outros aspectos, o aprimoramento da eficiência alocativa das redes, a reorientação curricular para a EI, a diversificação de materiais pedagógicos e a criação de indicadores de avaliação contínua (art. 13).

Além da disciplina diretamente relacionada ao PETI, a Lei nº 14.640/2023 promoveu alterações pontuais em outros diplomas da política educacional. Entre elas, modificou a Lei nº 13.415/2017, para ampliar as possibilidades de aplicação dos recursos do EMTI e autorizar sua execução descentralizada pelas unidades escolares (art. 15). As demais alterações promovidas nos arts. 14, 16 e 17, relativas ao pagamento

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

de bolsas de formação e à política de conectividade educacional instituída pela Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, não integram diretamente o desenho do PETI.

4.2. A regulamentação do primeiro ciclo de implementação

Editada no dia seguinte à publicação da Lei, a Portaria MEC nº 1.495/2023 regulamentou a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do PETI. O ato definiu conceitos operacionais, estabeleceu objetivos e diretrizes, disciplinou a metodologia de cálculo das pré-metas e organizou o ciclo de implementação em etapas sucessivas.

Além de reafirmar os conceitos de matrículas em tempo integral e novas matrículas, a regulamentação, em seu art. 2º, definiu, em termos operacionais, a pré-meta para pactuação como o quantitativo máximo de matrículas disponibilizado aos entes federativos para o fomento à criação de matrículas em tempo integral, calculado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) segundo os parâmetros estabelecidos pela própria Portaria. A meta corresponde, por sua vez, ao quantitativo de matrículas efetivamente informado pelos gestores no sistema durante a etapa de pactuação.

A Portaria também distingue as matrículas não pactuadas[27] das matrículas redistribuídas, correspondentes ao quantitativo remanescente posteriormente disponibilizado para nova pactuação com outros entes federativos. A distinção permite compreender o mecanismo pelo qual vagas inicialmente não assumidas por determinada rede podem ser redirecionadas a outras redes interessadas.

No plano financeiro, a capacidade de financiamento do ente federativo é definida a partir do VAAT, calculado nos termos da Lei do Fundeb. Com base nessa condição, a Portaria estabelece um valor de fomento por matrícula variável entre os entes e entre os ciclos de adesão, sujeito a limites mínimo e máximo: o valor mínimo corresponde a 25% do VAAF-MIN aplicável à matrícula em tempo integral, enquanto o valor

[27] Matrículas disponibilizadas pelo MEC que os entes não pactuaram no prazo estabelecido.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

máximo corresponde ao próprio VAAF-MIN dessa matrícula. O valor total do fomento resulta da multiplicação do valor por matrícula pelo quantitativo de matrículas pactuadas[29].

Os objetivos do Programa foram associados não apenas à ampliação quantitativa das matrículas, mas também ao cumprimento da Meta 6 do PNE então vigente, à elaboração, implantação, monitoramento e avaliação de uma Política Nacional de Educação Integral em Tempo Integral, à equalização das oportunidades de acesso e permanência na ETI, à melhoria da qualidade da educação pública e ao fortalecimento da colaboração federativa (art. 3º).

As diretrizes relacionadas ao fomento afirmaram o atendimento de todas as redes de ensino estaduais, distrital e municipais que aderissem ao Programa, com observância do regime de colaboração federativa e da autonomia das redes; o fomento à criação de matrículas nos respectivos âmbitos de atuação prioritária dos entes federativos; a maior indução da oferta nas redes mais defasadas em relação à meta nacional; a aplicação de valor de fomento variável em função da capacidade de financiamento do ente federativo; e a distribuição equitativa de matrículas dentro das escolas, de modo a não ampliar as desigualdades entre os estudantes (art. 4º).

Ainda em seu art. 4º, a Portaria também preservou a continuidade de investimentos em escolas de tempo parcial, sobretudo naquelas que atendem à educação do campo, à educação escolar indígena e à educação escolar quilombola; previu o atendimento à demanda por tempo integral, manifesta ou identificada mediante consulta, dos públicos da educação do campo, da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola, da educação bilíngue de surdos e da educação especial; e incorporou expressamente o compromisso com a redução das desigualdades raciais, socioeconômicas, territoriais e entre homens e mulheres, bem como daquelas que

[29] O mecanismo procura ajustar o valor do apoio federal à capacidade de financiamento de cada rede de ensino. O VAAT funciona como referência para aferir essa capacidade: redes com menor disponibilidade de recursos por aluno tendem a receber maior valor de fomento por nova matrícula em tempo integral, enquanto redes com maior capacidade financeira recebem valor relativamente menor. Essa diferenciação, contudo, está sujeita a limites: o valor do fomento por matrícula não pode ser inferior a 25% do VAAF-MIN correspondente à matrícula em tempo integral nem superior ao próprio VAAF-MIN.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

afetam a comunidade surda e o público-alvo da educação especial. Previu, ainda, a oferta de matrículas em tempo integral nessas modalidades, consideradas as respectivas Diretrizes Curriculares.

No mesmo bloco de diretrizes, a expansão da jornada foi vinculada à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral, à prevenção das violências, à promoção de direitos sociais, humanos e da natureza, ao fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas, ao esporte e ao lazer e ao fortalecimento da convivência democrática em ambiente inclusivo. O desenho regulamentar procura, portanto, evitar que a expansão se concentre apenas onde a implementação é administrativamente mais fácil, embora a efetividade dessa diretriz dependa da capacidade de planejamento e das escolhas concretas de cada sistema.

A partir dessas definições e diretrizes, o ciclo de implementação foi organizado em etapas sucessivas, conforme o art. 5º. De modo simplificado, o fluxo compreende adesão pelo ente federativo; pactuação de metas dentro do limite estabelecido nas pré-metas; transferência da primeira parcela, correspondente a 50% dos recursos referentes às matrículas pactuadas; declaração de criação da matrícula em sistema do MEC; transferência da segunda parcela, correspondente às matrículas pactuadas, efetivamente criadas e declaradas; e registro das matrículas criadas no âmbito do PETI no Censo Escolar subsequente. Quando a quantidade de matrículas efetivamente criadas e declaradas é inferior à pactuada, o valor da segunda parcela pode ser reduzido e, se os dados do Censo Escolar divergirem da declaração feita ao MEC, o ente fica sujeito à devolução dos recursos correspondentes.

A Portaria também vinculou a participação à institucionalização local da política. No momento da pactuação, o ente assumiu o compromisso de comprovar a existência de Política de Educação em Tempo Integral aprovada pelo respectivo conselho de educação ou, caso ela ainda não existisse, de elaborá-la e submetê-la à aprovação até a fase de declaração das matrículas (art. 6º). A exigência desloca parte do esforço de implementação do plano estritamente operacional para o plano normativo e de planejamento local: não basta criar vagas financiadas temporariamente; espera-se que a rede formule regras e orientações próprias para sustentar a oferta. O Anexo III, que

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

trata das orientações para a elaboração e/ou revisão da política de ETI, deu conteúdo mais concreto a esse compromisso ao prever, entre outros elementos, planejamento da distribuição das matrículas e do uso dos recursos, diagnóstico das escolas, melhoria dos espaços e da infraestrutura, orientações curriculares, revisão dos projetos pedagógicos, organização do quadro de profissionais, gestão de alimentação e materiais, definição de equipe técnica responsável, comunicação com as famílias e mecanismos de acompanhamento e avaliação.

O cálculo da pré-meta considera a Meta 6 do PNE então vigente, a proporção de matrículas em tempo integral já computada no Censo Escolar e a distribuição proporcional ao esforço necessário para aproximação da meta nacional (art. 7º). A metodologia procura evitar distribuição exclusivamente proporcional à população escolar, pois redes mais distantes do objetivo nacional precisam realizar esforço adicional de expansão. Conforme o parágrafo único do mesmo artigo, o detalhamento do cálculo deveria ser disponibilizado pelo MEC em portal institucional, preservando a transparência da metodologia utilizada.

A Portaria detalhou, na sequência, a diferenciação do valor do fomento entre as redes. O cálculo parte do VAAF-MIN ponderado para o tempo integral e deduz a diferença entre o VAAT da respectiva rede e o VAAT-MIN, utilizando a capacidade financeira do ente como parâmetro de equidade (art. 8º). Se o resultado for inferior ao valor mínimo do fomento, aplica-se esse valor mínimo; a mesma regra vale para redes sem VAAT calculado no período de referência. Para 2023, o Anexo I fixou os valores de referência, sem vinculá-los a eventuais alterações do Fundeb, e explicitou a fórmula utilizada para o cálculo das parcelas.

Ao disciplinar as condições das matrículas fomentadas, o art. 9º da Portaria reiterou que sua criação deveria considerar as regras do Fundeb relativas ao cômputo de matrículas em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público, bem como nas instituições de educação profissional técnica de nível médio abrangidas pela legislação do Fundo, observadas as condições legalmente estabelecidas. Reafirmou, ainda, a necessidade de alinhamento das propostas pedagógicas à BNCC e à LDB e a prioridade às escolas que

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Para fins de fomento, restringiu o cômputo às matrículas presenciais e manteve as vedações à inclusão de matrículas já computadas como de tempo integral no Fundeb ou no âmbito dos demais programas federais indicados na norma.

Acrescentou, contudo, elementos operacionais relevantes. A Lei já admitia que a jornada em tempo integral fosse cumprida na escola ou em atividades escolares, mas a Portaria especificou os espaços em que essas atividades poderiam ocorrer. No ambiente escolar, incluiu, entre outros, sala de aula, biblioteca, laboratório, quadra, áreas externas e salas multiuso; fora dele, admitiu espaços sociais, culturais, esportivos, científicos e de meio ambiente, desde que preservados o planejamento pedagógico, a finalidade educativa e a condução por profissionais habilitados. A regulamentação também admitiu a criação das matrículas tanto em escolas de tempo integral quanto em escolas de turno regular e atribuiu aos entes a utilização de mecanismos de identificação e priorização de escolas localizadas em territórios de maior vulnerabilidade social e de estudantes nessa condição.

A pactuação foi ainda vinculada à elaboração ou revisão da Política de Educação em Tempo Integral, à capacidade de incremento de matrículas de cada rede e ao respectivo âmbito de atuação prioritária (art. 10). Os prazos de adesão, pactuação e declaração ficaram sujeitos a ato da SEB/MEC, e o cronograma do primeiro ciclo foi fixado no Anexo II, com possibilidade de prorrogação[31] (art. 11). As matrículas não pactuadas poderiam ser redistribuídas aos entes que manifestassem interesse em superar a pré-meta, com prioridade para as redes que apresentassem menor proporção de matrículas em tempo integral (art. 12).

[31] O fechamento do primeiro ano de implementação também exigiu ajuste do cronograma originalmente fixado. A Portaria SEB/MEC nº 64/2023 alterou o Anexo II da Portaria MEC nº 1.495/2023 e prorrogou a fase de declaração das matrículas do primeiro ciclo para o período de 1º de janeiro a 6 de maio de 2024. Foram mantidos o prazo para transferência da primeira parcela até 31 de dezembro de 2023, a transferência da segunda parcela até 30 de junho de 2024 e o registro das matrículas no Censo Escolar conforme o cronograma censitário. A alteração não modificou a arquitetura do fomento, mas revela que o cronograma inicialmente desenhado precisou ser ajustado durante a execução, ampliando o período disponível para que os entes declarassem, no sistema do MEC, a criação das matrículas pactuadas, cuja comprovação posterior permaneceria vinculada ao registro no Censo Escolar.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

No plano da execução, os recursos permaneceram vinculados às despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, devendo o ente indicar, no momento da pactuação, o percentual destinado a custeio e a capital (art. 13). O monitoramento anual da eficácia quantitativa e qualitativa foi mantido sob coordenação da SEB/MEC, com previsão de transparência e publicidade dos resultados (art. 14), enquanto as transferências ficaram a cargo do FNDE, em conta específica do ente federativo e dentro dos limites de disponibilidade orçamentária do MEC (art. 15).

A Portaria também abriu espaço para estratégias complementares e de assistência técnica voltadas ao aprimoramento da eficiência e da equidade na alocação das matrículas, à atualização e reorientação curricular, à adequação de espaços e insumos e à diversificação de materiais pedagógicos, ao fomento de projetos inovadores, à formação de lideranças e profissionais, à articulação de políticas sociais em uma dimensão intersetorial, à criação de indicadores de avaliação contínua e à participação de redes, comunidades escolares, universidades, organizações da sociedade civil e Fóruns de Conselhos (art. 16). Por fim, previu a possibilidade de atos subsequentes da SEB/MEC para detalhar essas ações e remeteu a ato posterior do Ministro da Educação a regulamentação das estratégias destinadas ao ensino médio em tempo integral articulado à educação profissional (arts. 17 e 18). Desse modo, a Portaria nº 1.495/2023 estruturou o primeiro ciclo sem esgotar a regulamentação do PETI.

4.3. Resolução CD/FNDE nº 18, de 27 de setembro de 2023

A Resolução CD/FNDE nº 18/2023 completou o primeiro desenho operacional do PETI ao disciplinar a distribuição, o repasse, a execução e a prestação de contas dos recursos transferidos aos entes participantes. Diferentemente da Portaria MEC nº 1.495/2023, centrada na adesão, na pactuação e nos critérios de expansão das matrículas, a Resolução, nos termos dos seus arts. 1º a 5º, organiza principalmente a execução financeira do Programa e distribui responsabilidades entre a SEB/MEC, o FNDE e os Estados, o DF e os Municípios, denominados entes executores (EEx):

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

- à SEB/MEC cabe a gestão nacional, inclusive a apresentação das pré-metas, a autorização das transferências, a redistribuição das matrículas não pactuadas, a assistência técnica, o monitoramento e a emissão de parecer técnico sobre o cumprimento do objeto;
- ao FNDE, a abertura das contas específicas, a transferência dos recursos financeiros, a prestação de assistência técnica ao EEx quanto à correta utilização dos recursos transferidos e ao registro da execução financeira, e a emissão de parecer conclusivo sobre a execução do Programa, com base nas informações financeiras e o parecer técnico emitido pela SEB/MEC;
- aos EEx, a adesão e a pactuação, a criação ou conversão das matrículas, sua declaração no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) e seu registro no Censo Escolar, além da aplicação dos recursos e da comprovação das despesas.

Os repasses preservam a lógica estabelecida pela Lei nº 14.640/2023 e pela Portaria MEC nº 1.495/2023. A SEB/MEC calcula os valores de cada parcela e informa ao FNDE os entes aptos ao recebimento, enquanto o apoio financeiro cobre o período compreendido entre a pactuação da matrícula e o início do recebimento dos recursos correspondentes do Fundeb. As transferências têm caráter suplementar, dispensam convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere e são realizadas em conta corrente específica aberta pelo FNDE no Banco do Brasil (BB). Cada repasse deve observar a proporção entre despesas correntes e de capital indicada no momento da pactuação e permanece condicionado à disponibilidade orçamentária e à programação financeira anual (arts. 6º a 9º).

No desenho original, os entes dispunham de 24 meses, contados do término da fase de pactuação, para executar os recursos. A Resolução exige que os valores recebidos sejam incorporados ao orçamento do ente executor e utilizados segundo as categorias econômicas e os grupos de natureza de despesa informados na pactuação, sempre em despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino admitidas pelo art. 70 da LDB e observada a restrição do art. 167, X, da Constituição. Os recursos devem

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

permanecer na conta específica e ser movimentados exclusivamente por meio eletrônico, com identificação dos fornecedores ou prestadores de serviços; eventuais rendimentos de aplicações financeiras ficam sujeitos às mesmas finalidades e exigências de comprovação aplicáveis aos valores originalmente transferidos (arts. 10 a 15)[33].

A Resolução também estruturou acompanhamento financeiro concomitante à execução. Os EEx devem registrar e comprovar as despesas no módulo de prestação de contas do sistema BB Gestão Ágil, enquanto o FNDE acompanha continuamente os dados financeiros e os compartilha com a SEB/MEC. O sistema pode emitir alertas para ausência de comprovação ou divergências entre documentos e pagamentos, e irregularidades podem levar à suspensão de parcelas subsequentes até sua regularização (arts. 16 a 19). O controle social permanece atribuído aos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, e a fiscalização cabe à SEB/MEC e ao FNDE, sem prejuízo da atuação dos órgãos de controle interno e externo. A disciplina de controle é complementada por mecanismos de denúncia e de intervenção sobre os repasses. Qualquer pessoa física ou jurídica pode comunicar à SEB/MEC ou ao FNDE irregularidades identificadas na execução dos recursos, observadas as competências de cada órgão e os procedimentos definidos pela Resolução (arts. 20 a 22).

Diante de depósitos indevidos, determinações judiciais, requisições do Ministério Público ou irregularidades na execução, o FNDE pode estornar ou bloquear valores; também pode suspender novos repasses quando houver utilização dos recursos em desacordo com as regras do Programa, ausência de comprovação da execução financeira ou outras hipóteses previstas no ato. O fluxo pode ser restabelecido após a comprovação da execução, o saneamento das falhas, a aceitação das justificativas, a constatação de que as falhas não são atribuíveis ao atual gestor ou o recolhimento dos valores impugnados (arts. 23 a 26).

[33] No campo da execução financeira, a Resolução CD/FNDE nº 13/2025 alterou o art. 11 da Resolução CD/FNDE nº 18/2023, ampliando de 24 para 36 meses o prazo de aplicação dos recursos, contado da data final da fase de pactuação, conforme cronograma da SEB/MEC. A alteração ampliou o período de execução financeira sem modificar as finalidades ou as demais disposições do regime de apoio instituído em 2023.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Um dos aspectos mais relevantes do ato é a articulação entre duas dimensões de comprovação. A execução física é aferida pela SEB/MEC mediante o confronto entre as metas pactuadas e as matrículas efetivamente registradas no Censo Escolar subsequente; o não cumprimento integral da meta pode resultar em devolução proporcional dos recursos e, conforme o caso, em devolução total (art. 27). Paralelamente, a execução financeira é examinada pelo FNDE a partir da comprovação das despesas no BB Gestão Ágil. O parecer conclusivo combina essas duas análises e pode resultar em aprovação, aprovação com ressalva, aprovação parcial, aprovação parcial com ressalva ou não aprovação (art. 28).

Nos casos em que a análise conclusiva resultar em não aprovação ou aprovação parcial, com ou sem ressalva, o FNDE deverá notificar os responsáveis para que, no prazo de 30 dias, apresentem justificativas ou promovam o recolhimento dos valores devidos. A ausência de regularização pode ensejar a inscrição da inadimplência da entidade relativa ao Programa e a instauração de tomada de contas especial, ou de outra medida de exceção aplicável, destinada à recuperação dos créditos (art. 29). A inscrição de inadimplência implica, ainda, a suspensão dos repasses do Programa, inclusive em eventuais novos ciclos.

Desse modo, a Resolução conecta o cumprimento da meta educacional à regularidade da execução financeira: a matrícula precisa ser comprovada no Censo Escolar e o recurso recebido precisa ter sua aplicação devidamente demonstrada. A disciplina ainda admite a análise posterior de justificativas ou do recolhimento dos valores, inclusive após a instauração de tomada de contas especial, para subsidiar o julgamento pelo TCU, quando cabível (art. 30). Os saldos remanescentes e demais valores sujeitos à devolução devem retornar ao FNDE segundo os procedimentos previstos nos arts. 31 e 32.

4.4. Portaria MEC nº 2.036, de 23 de novembro de 2023

A Portaria MEC nº 2.036/2023 representou uma segunda etapa da regulamentação do PETI. Enquanto a Portaria nº 1.495/2023 havia organizado principalmente a adesão,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

a pactuação e o primeiro ciclo de fomento, o novo ato definiu diretrizes para a ampliação da jornada escolar na perspectiva da EI e estruturou ações estratégicas destinadas a apoiar a expansão das matrículas com qualidade e equidade. Essas ações, coordenadas pela SEB/MEC, passaram a abranger expressamente a eficiência e a equidade na alocação das matrículas, a reorientação curricular, a formação de educadores, o aperfeiçoamento da articulação intersetorial nos territórios e o fomento a projetos inovadores em ETI (art. 1º).

Um dos avanços conceituais mais relevantes foi a distinção expressa entre educação integral e tempo integral. A Portaria definiu a EI como uma concepção de formação comprometida com as diferentes dimensões do desenvolvimento dos sujeitos e com a integração entre espaços, instituições sociais, tempos educativos e experiências formativas; o tempo integral, por sua vez, permaneceu associado ao critério objetivo de jornada igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais. O ato também conceituou desenvolvimento integral, acesso, permanência, equidade educacional e avaliação institucional participativa da qualidade da oferta (art. 2º).

Essa diferenciação foi aprofundada pelos princípios e diretrizes do Programa. A regulamentação vinculou a expansão à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral, à qualidade socialmente referenciada da escola, à valorização da diversidade e à promoção da equidade educacional, bem como à adoção de práticas educativas interdisciplinares articuladas às práticas sociais e à vida cotidiana. Também enfatizou a participação dos estudantes e das comunidades, a integração da escola com o território e com outras políticas sociais, a melhoria da infraestrutura, das condições de trabalho e dos processos formativos dos profissionais da educação e o atendimento às especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica (arts. 3º e 4º). A própria Portaria reforçou a distinção conceitual ao reconhecer a EI como concepção que organiza, integra e articula as diferentes etapas da educação básica, independentemente de sua ocorrência em tempo parcial ou integral (art. 3º, XII).

A Portaria reiterou, ainda, em seu art. 4º, a prioridade, na distribuição e alocação das matrículas em tempo integral, das escolas e dos estudantes em situação de maior

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

vulnerabilidade socioeconômica, admitindo, para fins de recenseamento, identificação e alocação equitativa, a utilização de instrumentos como o Ideb, o Inse, o Cadastro Único, a identificação de beneficiários do Programa Bolsa Família e de outros programas locais de transferência de renda. Ao mesmo tempo, estabeleceu que a ampliação da jornada não deveria ocorrer em detrimento do atendimento às escolas de turno parcial voltadas aos públicos das modalidades previstas no próprio ato.

No plano da governança, nos termos dos arts. 5º a 12, a Portaria instituiu o Comitê Nacional do Programa Escola em Tempo Integral (Conapeti), com a finalidade de promover a governança sistêmica dos esforços da União, dos Estados, do DF e dos Municípios, e atribuiu ao colegiado funções de monitoramento, subsídio à elaboração de parâmetros de qualidade e formulação de recomendações para o aperfeiçoamento do Programa. Sua composição reuniu representantes do MEC, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Consed, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede), do CNE e do Fórum Nacional de Educação (FNE). Paralelamente, criou a Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral (Renapeti), concebida como estrutura de articulação territorial e assistência técnica às secretarias de educação, com atuação no planejamento, na implementação, no monitoramento e na superação de desafios locais. A Rede combinou coordenação nacional e articuladores nos territórios estaduais, distrital e municipais, de modo a aproximar o apoio técnico federal das condições concretas de implementação nas redes. A regulamentação acrescentou, assim, uma camada de governança e apoio territorial que não estava detalhada no primeiro ato de adesão e pactuação.

A assistência técnica foi organizada em seis eixos estruturantes, nos termos do art. 13: eficiência e equidade na alocação das matrículas - AMPLIAR; reorientação curricular e desenvolvimento profissional de educadores - FORMAR; materiais de apoio e inovação pedagógica - FOMENTAR; qualificação da infraestrutura educacional - ESTRUTURAR; fortalecimento de arranjos intersetoriais - ENTRELAÇAR; e avaliação quantitativa, qualitativa e participativa -

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

ACOMPANHAR. A sistematização em eixos tornou mais visível que o Programa não se restringia ao repasse financeiro por matrícula, articulando a expansão a ações de currículo, formação, materiais, infraestrutura, intersetorialidade e avaliação.

Nos eixos AMPLIAR, FORMAR e FOMENTAR, a Portaria detalhou instrumentos de assistência técnica voltados, respectivamente, à formação dos quadros técnicos das secretarias para o planejamento da alocação das matrículas com eficiência e equidade; à formação continuada e ao desenvolvimento profissional de educadores, acompanhados da elaboração de documento nacional com princípios e orientações por etapa e modalidade; e à disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos e ao fomento de experiências de inovação, inclusive por meio do registro e da disseminação de práticas e do financiamento de pesquisas (arts. 14 a 17).

No eixo ESTRUTURAR, a Portaria previu assistência técnica e financeira do MEC, por meio do FNDE, utilizando como estratégias o Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o PAR-Portfólio (arts. 18 a 20). O PAR foi associado à alocação de recursos específicos para reforma e ampliação de unidades escolares e aquisição de mobiliário. O PAR-Portfólio, por sua vez, alcançou obras em planejamento ou em andamento e a construção ou finalização de unidades com projetos próprios dos entes federados, com prioridade para unidades localizadas em territórios urbanos e regiões de vulnerabilidade social e com enfoque em ambientes pedagógicos acessíveis e diversificados. Para esse instrumento, a Portaria estabeleceu que o MEC poderia custear até 30% do valor do projeto inicialmente apresentado, limitado a R$ 40 milhões (arts. 19 e 20).

No eixo ENTRELAÇAR, a regulamentação previu o planejamento e a implementação de ações de articulação intersetorial das políticas sociais na jornada de tempo integral, incluindo documentos de referência, ferramentas de gestão para integração de informações e uso dos equipamentos sociais do território, formação dos profissionais da educação, disseminação de práticas e participação social, consideradas as especificidades das diferentes modalidades (art. 21).

Por sua vez, no eixo ACOMPANHAR, a Portaria ampliou o escopo da avaliação anual para abranger aspectos quantitativos, qualitativos e participativos, determinou a

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

definição de parâmetros de qualidade para insumos, condições de oferta e processos da jornada em tempo integral e previu a Avaliação Institucional Participativa, com envolvimento das secretarias, unidades educacionais e comunidades escolares (arts. 22 a 26). Essa dimensão é particularmente relevante porque aprofunda o monitoramento quantitativo e qualitativo já previsto no primeiro ciclo ao incorporar expressamente a dimensão participativa, parâmetros de qualidade e procedimentos de avaliação institucional destinados a subsidiar a melhoria contínua da oferta e das propostas pedagógicas.

4.5. Resolução CD/FNDE nº 25, de 24 de novembro de 2023

A regulamentação do eixo ESTRUTURAR foi imediatamente complementada pela Resolução CD/FNDE nº 25/2023, que instituiu os critérios de seleção de projetos da ação PAR-Portfólio no âmbito do PETI. A ação foi concebida para prestar apoio financeiro suplementar e voluntário a obras de construção e intervenções destinadas à melhoria das condições físicas das escolas públicas com vagas em tempo integral e, simultaneamente, ampliar o portfólio de projetos-padrão do FNDE (art. 1º).

O instrumento teve recorte federativo e populacional específico. As propostas poderiam ser apresentadas por Municípios e pelo DF, com uma proposta por ente federativo, em processo seletivo próprio promovido pelo FNDE, e a elegibilidade estava condicionada, entre outros requisitos, à população superior a 250 mil habitantes (arts. 2º, I, e 3º). A Resolução exigiu ainda a localização urbana do projeto, previsão de estruturas para todas as etapas da educação infantil e do ensino fundamental na mesma unidade, ambientes pedagógicos acessíveis e diversificados, atendimento mínimo de mil estudantes e oferta de vagas em tempo integral (art. 2º). O atendimento poderia ser priorizado para entes que tivessem aderido simultaneamente ao PETI e ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Para a habilitação, conforme o art. 4º, foram exigidos terreno em condições adequadas, compromisso do ente com a disponibilização de mobiliário e equipamentos, participação no custeio da execução para além dos valores aportados pela União e

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

responsabilidade pelo funcionamento, gestão e manutenção das novas unidades em tempo integral. O apoio federal foi limitado a 30% do valor do projeto inicialmente apresentado, até o teto de R$ 40 milhões, evidenciando o caráter suplementar do financiamento. A participação também dependia da inserção dos planejamentos correspondentes no Simec, módulo PAR 4, e do cumprimento dos procedimentos definidos pelo FNDE (§ 4º).

A seleção incorporou elementos de equidade e de focalização territorial. A adequação do projeto às necessidades do PETI e o Inse da rede integraram os critérios de habilitação, enquanto, na seleção, poderiam ser priorizadas propostas de unidades localizadas em regiões de vulnerabilidade social, próximas a aglomerados subnormais e com Ideb abaixo da média nacional (arts. 6º e 7º). A seleção também ficou condicionada à disponibilidade orçamentária e financeira e estabeleceu limite de habilitação de uma escola por região do País.

Além das novas propostas, a Resolução igualmente alcançou obras já em execução, admitindo que fossem indicadas as etapas ou fases a serem custeadas pelo novo apoio e submetendo-as à possibilidade de diligências e acompanhamento técnico do FNDE (art. 5º).

Os dispositivos finais disciplinaram, de forma predominantemente procedimental, a passagem da seleção para a eventual formalização do apoio. A seleção da proposta, por si só, não gerava compromisso financeiro da União nem garantia a celebração do Termo de Compromisso; os entes com projetos selecionados poderiam ser chamados a apresentar documentação complementar, e o apoio permanecia condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira (arts. 8º e 9º). Os projetos apoiados poderiam ser incorporados ao conjunto de projetos-padrão do FNDE, mediante cessão dos respectivos direitos patrimoniais (art. 10), permanecendo o ente responsável pela veracidade das informações e pelos custos de elaboração da proposta (arts. 11 a 14). O FNDE tem a competência para editar normas complementares para a operacionalização das seleções e futura celebração de Termos de Compromisso (art. 15). Os recursos para os Termos de Compromisso correriam à conta das dotações orçamentárias do FNDE (art. 16).

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

4.6. Resolução CD/FNDE nº 26, de 24 de novembro de 2023

Publicada na mesma data, a Resolução CD/FNDE nº 26/2023 tratou de outra dimensão da infraestrutura do PETI: a reforma e a ampliação de unidades escolares e a aquisição de mobiliário. O ato autorizou a alocação de R$ 75 milhões para obras de reforma e ampliação das infraestruturas escolares e de R$ 25 milhões para aquisição de mobiliário de salas de aula e de outros ambientes escolares das redes públicas de educação básica, totalizando R$ 100 milhões para atendimento de demandas do Programa (art. 1º).

Para as reformas e ampliações de escolas ou creches, a elegibilidade foi vinculada ao planejamento registrado no Simec, módulo PAR 4, com demanda qualificada por fontes oficiais, indicação das intervenções consideradas prioritárias pelo ente federativo e apresentação de informações sobre o terreno e a edificação existente, acompanhadas de relatório fotográfico que comprovasse a necessidade dos serviços. Para o mobiliário, a demanda deveria estar declarada no diagnóstico do PAR 4, apoiada em dados do Censo Escolar, do Ideb e dos indicadores do PNE constantes dos respectivos planos de educação (art. 2º). Nesse último caso, poderiam ser priorizados entes não contemplados com demandas em anos anteriores do quarto ciclo do PAR, e o atendimento previsto na Resolução poderia ocorrer preferencialmente em unidades escolares com matrículas em tempo integral.

A seleção deveria considerar a adequação da demanda às necessidades do PETI e o Inse da rede (art. 3º). A assistência técnica e financeira permanecia condicionada à disponibilidade orçamentária e financeira e à convergência das propostas com os requisitos estabelecidos, cabendo a análise a comissão de seleção designada pela Presidência do FNDE e a divulgação do resultado no Portal da autarquia (art. 4º). Após a seleção, os entes habilitados dispunham de dez dias úteis para apresentar a documentação necessária à pactuação dos Termos de Compromisso, enquanto a execução financeira, o monitoramento e a prestação de contas dos recursos seguiriam a disciplina da Resolução CD/FNDE nº 4, de 4 de maio de 2020 (arts. 5º e 6º).

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

As referidas Resoluções nº 25 e 26 cumprem, portanto, funções complementares. Enquanto o PAR-Portfólio disciplinado pela Resolução nº 25/2023 abriu uma via voltada a projetos de construção e intervenções de maior porte, submetida a critérios mais restritivos de elegibilidade e à participação financeira do ente proponente, a Resolução nº 26/2023 direcionou recursos específicos para reformas, ampliações e aquisição de mobiliário, permitindo atuar sobre condições físicas já existentes nas redes. Em conjunto, os atos deram concretude ao eixo ESTRUTURAR da Portaria MEC nº 2.036/2023, ao associar a expansão do tempo integral não apenas ao financiamento transitório das novas matrículas, mas também à adequação das condições materiais de oferta. Na Resolução nº 26, essa dimensão igualmente permaneceu articulada à equidade, sobretudo pela utilização do Inse como critério de seleção e pela possibilidade de atendimento preferencial a unidades já dotadas de matrículas em tempo integral.

4.7. Conclusão

A análise do primeiro ciclo de implementação do PETI evidencia que seu desenho jurídico não se limita à criação de uma nova modalidade de transferência federal. A Lei nº 14.640/2023 estruturou um mecanismo de indução voltado à criação de novas matrículas, mas o vinculou desde a origem ao Censo Escolar e à posterior incorporação dessas matrículas ao financiamento regular do Fundeb. O fomento assume, desse modo, caráter transitório: apoia financeiramente a expansão no intervalo entre a pactuação e a entrada da matrícula no financiamento ordinário da educação básica, evitando a constituição de uma fonte permanente paralela ao Fundeb.

Esse mecanismo foi acompanhado de elementos de diferenciação federativa e equidade. A regulamentação considerou tanto o nível de atendimento já alcançado pelas redes quanto sua capacidade de financiamento, estabeleceu prioridades associadas à vulnerabilidade socioeconômica e previu mecanismos de redistribuição das matrículas não pactuadas. Ao mesmo tempo, procurou impedir que a expansão se concentrasse apenas nos territórios e grupos em que a implementação fosse

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

administrativamente mais simples, incorporando referências à educação do campo, indígena, quilombola, especial e bilíngue de surdos e à redução de desigualdades de natureza socioeconômica, racial, territorial e entre homens e mulheres.

A execução financeira também foi associada a mecanismos de controle mais amplos do que a simples comprovação do gasto. O desenho articulou a execução física, aferida pela correspondência entre as matrículas pactuadas e aquelas efetivamente registradas no Censo Escolar, à execução financeira, demonstrada pela aplicação regular dos recursos. Assim, o resultado esperado do Programa não se resume à realização da despesa: exige a materialização da matrícula que justificou o repasse. Essa articulação aproxima o controle financeiro do produto imediato perseguido pela política: a efetiva criação da matrícula pactuada.

Ao longo de 2023, a regulamentação ultrapassou progressivamente o núcleo inicial de pactuação e financiamento. A Portaria MEC nº 2.036/2023 explicitou a distinção entre ampliação da jornada e EI, instituiu estruturas de governança e articulação territorial e organizou a assistência técnica em seis eixos que abrangem alocação equitativa das matrículas, formação, currículo, materiais, inovação, infraestrutura, intersetorialidade e avaliação. As Resoluções CD/FNDE nº 25/2023 e 26/2023, por sua vez, traduziram parte desse desenho em instrumentos específicos de infraestrutura, demonstrando que a ampliação do tempo escolar pressupõe condições físicas compatíveis com a permanência dos estudantes e com a diversificação das experiências educativas.

O primeiro ano revela, portanto, uma trajetória de adensamento institucional em que o PETI parte de um mecanismo legal de indução à criação de matrículas e, mediante regulamentações sucessivas, passa a incorporar condições de qualidade, equidade, planejamento local, assistência técnica, governança, infraestrutura e avaliação. Esse desenvolvimento não elimina os desafios inerentes à política – especialmente a capacidade desigual das redes para criar e sustentar vagas, adequar infraestrutura, organizar propostas pedagógicas e absorver a expansão após o período inicial de fomento –, mas permite identificar uma mudança importante em relação a experiências federais anteriores: a ampliação quantitativa da jornada passa a ser tratada

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

como uma dimensão de uma política mais ampla de educação integral em tempo integral. O capítulo seguinte examina os desdobramentos normativos e institucionais do PETI entre 2024 e 2026.

CAPÍTULO 5. DESDOBRAMENTOS DO PETI DE 2024 A 2026: REGULAMENTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO INSTITUCIONAL

5.1. Desdobramentos do PETI em 2024

5.1.1. Portaria MEC nº 748, de 29 de julho de 2024

O primeiro ciclo do PETI, em 2023, estabeleceu sua arquitetura de adesão, pactuação, financiamento, assistência técnica e governança. Em 2024, a regulamentação passou a concretizar diretrizes desse desenho, especialmente o atendimento às diferentes modalidades da educação básica e o enfrentamento das desigualdades. O exame a seguir acompanha as mudanças introduzidas por cada ato; o conteúdo das Diretrizes e dos Parâmetros nacionais será desenvolvido no Capítulo 6.

A atenção às modalidades já integrava as diretrizes do fomento na Portaria MEC nº 1.495/2023. Seu art. 4º previa a continuidade dos investimentos em escolas de tempo parcial, o atendimento à demanda por tempo integral nas modalidades indicadas, a redução das desigualdades e a observância das respectivas Diretrizes Curriculares. Esse antecedente permite compreender o ato de 2024 como aprofundamento da orientação inicial.

A Portaria MEC nº 2.036/2023 situou a expansão da jornada na perspectiva da EI e organizou a assistência técnica em seis eixos (art. 13). A Portaria MEC nº 748/2024 preserva essa base: remete aos princípios e às diretrizes do ato anterior (art. 2º) e retoma seus eixos estruturantes (art. 3º). A inovação reside na adaptação dos instrumentos do Programa às características de públicos e modalidades específicos.

A principal mudança está no grau de concretização dessa orientação. A Portaria nº 748/2024 estabelece estratégias, eixos e ações complementares voltados

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

expressamente às diferentes modalidades da educação. A inclusão explícita da EJA amplia o rol de modalidades que havia sido destacado no art. 4º da Portaria nº 1.495/2023. Ao mesmo tempo, o art. 1º qualifica a garantia da jornada de tempo integral nessas modalidades como elemento estruturante para o enfrentamento e a superação das desigualdades educacionais e para a melhoria contínua da qualidade social da educação.

O ato também amplia a articulação do PETI com agendas educacionais transversais. As estratégias, os fluxos de trabalho e as diretrizes devem colaborar para a implementação das políticas nacionais de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Quilombola, de Educação em Direitos Humanos e de Educação Ambiental, com tratamento transversal e interdisciplinar. A coordenação das ações complementares foi atribuída à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), em articulação com a coordenação nacional da Renapeti. Com isso, a atenção à diversidade deixa de aparecer apenas como critério geral de equidade e passa a ser incorporada à própria organização administrativa e territorial das ações do Programa.

Outro avanço relevante aparece no art. 4º. A ampliação das matrículas em tempo integral deve preservar a continuidade, a regularidade, as condições de oferta e os insumos indispensáveis às modalidades abrangidas, além de manter seus arranjos específicos de oferta e suas formas próprias de organização pedagógica. Para as comunidades indígenas, quilombolas e do campo, a Portaria acrescenta a exigência de consulta e participação efetiva no planejamento e na implementação da expansão das matrículas em tempo integral que afetam os arranjos de oferta estabelecidos em seus territórios. A expansão quantitativa, portanto, é condicionada à preservação das especificidades pedagógicas, territoriais e socioculturais que estruturam essas modalidades.

A assistência técnica e pedagógica passa a contar com formação específica para equipes das secretarias e profissionais da educação, subsídios à reorientação curricular e, conforme a disponibilidade orçamentária e financeira, materiais e fomento à inovação ajustados às modalidades (arts. 5º a 8º). A especialização alcança também a

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

infraestrutura, a articulação intersetorial e as ferramentas de gestão territorial, com atuação conjunta da Secadi e da SEB/MEC (arts. 9º a 11). O monitoramento deve reunir informações sobre expansão, desigualdades, qualidade e desafios de implementação em relatórios anuais consolidados (art. 12).

A dimensão participativa também é reforçada. O art. 13 prevê reunião técnica anual do Conapeti destinada à escuta, à discussão e ao estabelecimento de diretrizes para o fortalecimento da oferta nas diferentes modalidades. O art. 14 articula esse processo às comissões nacionais representativas das modalidades e das áreas temáticas abrangidas, cujos documentos de referência devem subsidiar o plano de trabalho e, posteriormente, o plano de ação anual da Renapeti. A governança instituída em 2023 passa, portanto, a incorporar canais mais específicos de interlocução com instâncias representativas dos públicos alcançados pela política.

O avanço de 2024 está, portanto, na passagem do reconhecimento geral das diferenças entre públicos e territórios para instrumentos específicos de implementação. Essa especialização será retomada pelas Diretrizes nacionais de 2025, cujo tratamento das condições de acesso e permanência é examinado na seção 6.1.1.

5.1.2. Portaria MEC nº 777, de 9 de agosto de 2024, e Portaria SEB/MEC nº 48, de 12 de agosto de 2024

A Portaria MEC nº 777/2024 promoveu ajustes pontuais, mas relevantes, na Portaria MEC nº 1.495/2023, a partir da experiência do primeiro ciclo. A primeira alteração incidiu sobre a exigência de institucionalização da política local de ETI. Na redação original do § 2º do art. 6º, os entes que não dispusessem de política em vigor deveriam elaborá-la e aprová-la até a fase de declaração das matrículas. A nova redação manteve a obrigação, mas remeteu o prazo ao cronograma estabelecido pela SEB/MEC. A mudança não reduz a exigência de institucionalização local; apenas flexibiliza seu momento de cumprimento e permite que ele seja ajustado às etapas de cada ciclo.

A alteração mais significativa no cálculo do fomento ocorreu no art. 8º. A redação de 2023 previa, no § 3º, que os valores seriam definidos anualmente pela SEB/MEC a

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

partir dos valores mais recentes do VAAT e do VAAF do exercício vigente, enquanto o § 4º fixava, especificamente para 2023, os valores constantes do Anexo I. A Portaria MEC nº 777/2024 revogou o § 3º, retirou do § 4º a referência exclusiva ao ano de 2023 e estabeleceu que os valores aplicáveis seriam os constantes do Anexo I, sem vinculação a alterações posteriores do Fundeb. O Anexo I, por sua vez, deixou de se denominar "Valores de Referência - 2023" e passou a apresentar apenas "Valores de Referência". Na prática, o ato substituiu a atualização anual automática pela utilização dos parâmetros fixados no anexo vigente, conferindo maior estabilidade aos valores empregados na pactuação e fazendo com que eventual atualização dependa de nova alteração normativa.

A Portaria acrescentou, ainda, os arts. 18-A e 18-B. O primeiro deu consequência regulamentar à articulação do Programa com a educação profissional técnica de nível médio, ao prever que os entes que pactuarem matrículas articuladas ao ensino médio em tempo integral poderão fazer jus à assistência técnica e aos recursos previstos na Lei nº 12.513/2011, conforme ato da SEB/MEC e disponibilidade orçamentária. O segundo autorizou a SEB/MEC a propor ajustes na pactuação de matrículas considerando a consecução das metas de cada ente no ciclo anterior. Esse último dispositivo introduz uma relação mais explícita entre os ciclos: o desempenho na execução das metas anteriores passa a poder ser considerado na definição da pactuação subsequente, incorporando à gestão do Programa um mecanismo de retroalimentação baseado nos resultados já alcançados.

Na sequência, a Portaria SEB/MEC nº 48/2024 definiu o cronograma de adesão, pactuação e assistência financeira do Ciclo 2024/2025. O ato preservou o fluxo básico do primeiro ciclo – adesão, pactuação, redistribuição, transferência das parcelas, declaração e registro no Censo Escolar – e fixou os respectivos períodos de execução. Também estabeleceu até 30 de junho de 2025 o prazo para apresentação da Política de Educação em Tempo Integral e da norma expedida pelo respectivo conselho de educação pelos entes que ainda não haviam cumprido essa exigência no Ciclo 2023/2024. Mais do que introduzir conteúdo substantivo novo, a Portaria operacionalizou o segundo ciclo e evidenciou a passagem do desenho inaugural de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

2023 para uma dinâmica de implementação continuada, com cronogramas sucessivos de pactuação.

5.1.3. Portaria MEC nº 1.168, de 2 de dezembro de 2024

A Portaria MEC nº 1.168/2024 representa um avanço de natureza distinta dos ajustes anteriores, pois incide diretamente sobre a capacidade institucional de implementação do Programa. A Renapeti já havia sido instituída pelos arts. 11 e 12 da Portaria MEC nº 2.036/2023, como estrutura de articulação territorial e assistência técnica. Com a nova Portaria, seu funcionamento passou a ser objeto de disciplina própria, com definição de objetivos, critérios de seleção, atribuições, rotinas de trabalho, coordenação nacional e mecanismo de bolsas para os articuladores. A regulamentação ganha relevância adicional porque a própria Portaria MEC nº 748/2024 atribuiu à Secadi a coordenação de ações complementares voltadas às modalidades em articulação com a coordenação nacional da Renapeti, de modo que a efetivação da Rede passou a sustentar também parte do aprofundamento temático promovido naquele ano.

Nos arts. 1º a 4º, a Portaria nº 1.168/2024 define a Renapeti como ação de fortalecimento e apoio técnico às secretarias estaduais, distrital e municipais, voltada à criação, implementação, monitoramento e avaliação das matrículas de tempo integral. O regime de colaboração orienta a atuação da Rede, que presta assessoramento e promove a circulação de informações sem substituir a gestão dos sistemas de ensino.

A regulamentação tornou mais precisa a composição territorial da Rede, com a indicação dos articuladores estaduais cabendo às respectivas secretarias de educação; a do DF, à Secretaria de Educação distrital; e a dos articuladores responsáveis pelo apoio aos municípios, à Undime, por meio de suas seções estaduais (arts. 5º e 6º). Os requisitos previstos no art. 7º vinculam a função a professores da rede pública com formação superior, experiência mínima de três anos no magistério e experiência em gestão de políticas públicas e na oferta de tempo integral na perspectiva da EI. Ao mesmo tempo, o art. 8º diferencia a área de atuação: os representantes estaduais e o distrital prestam assessoramento às respectivas redes, enquanto os indicados pela

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Undime devem apoiar a totalidade das secretarias municipais de educação do território estadual correspondente.

Mais relevante que a própria composição é a transformação da articulação territorial em rotina de trabalho. Aos articuladores foram atribuídas a elaboração de relatórios técnicos bimestrais e de relatório final anual, a execução de planos de ação definidos pela Coordenação Nacional, a identificação de oportunidades de atuação conjunta entre os entes federativos, a coleta e organização de informações para o monitoramento do Programa, a promoção de encontros de formação e acompanhamento e a realização de reuniões periódicas com as secretarias de educação e, quando cabível, com as escolas com jornada de tempo integral (art. 8º). A assistência técnica deixa, assim, de aparecer apenas como possibilidade prevista no desenho geral do PETI e passa a contar com agentes, produtos, periodicidade e fluxos de acompanhamento definidos normativamente.

A Portaria também criou uma base material para o funcionamento da Rede ao prever bolsas de formação continuada aos articuladores estaduais, ao distrital e aos municipais, pagas pelo FNDE e condicionadas ao cumprimento das atividades e à disponibilidade orçamentária e financeira do MEC (arts. 9º a 13). O valor foi fixado em R$ 1.200,00 mensais, com previsão de permanência mínima de um ano na função. A bolsa não se incorpora à remuneração do servidor e, quando houver participação concomitante em outro programa de formação regido pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, não pode haver recebimento cumulativo.

Na perspectiva nacional, os arts. 14 e 15 atribuem à coordenação da Renapeti a definição de diretrizes, ações, plano de ação a ser desenvolvido pelos articuladores da Renapeti, cronogramas e protocolos de comunicação, assistência, monitoramento e avaliação, além da produção de materiais e do acompanhamento dos articuladores. Os arts. 16 e 17 preveem atos subsequentes e o apoio da SEB/MEC ao funcionamento da Rede.

O art. 18, por sua vez, alterou os arts. 11 e 12 da Portaria MEC nº 2.036/2023. A nova composição passou a prever nove coordenadores nacionais: dois da Secretaria de Educação Básica (SEB), cinco da Secadi, um da Secretaria de Educação Profissional e

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Tecnológica e um da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino, além dos vinte e seis articuladores estaduais, um distrital e vinte e seis articuladores indicados pela Undime, por meio de suas seções estaduais. Em relação ao desenho de 2023, a alteração reforçou a presença da SEB na coordenação e incorporou expressamente a área de articulação intersetorial, aproximando a composição da Rede dos próprios eixos e modalidades que o Programa vinha desenvolvendo.

A atualização do art. 12 da Portaria nº 2.036/2023 também tornou mais abrangentes as atribuições da Renapeti. Além de preservar funções de mobilização, assessoramento técnico, coleta de informações, articulação territorial e diálogo com instituições e organizações da sociedade, a nova redação reforçou o apoio às secretarias estaduais, distrital e municipais, explicitou a interação com atores envolvidos nas diferentes modalidades de ensino e acrescentou a divulgação de resultados e experiências da implementação da jornada em tempo integral. A Rede passa a funcionar, desse modo, simultaneamente como mecanismo de assistência técnica, articulação federativa, circulação de informações, formação e acompanhamento da implementação.

5.2. Desdobramentos do Programa em 2025 e 2026

Em 2025, os atos relativos ao PETI combinaram três movimentos: operacionalização das estruturas já instituídas, definição de referências nacionais para a oferta e incorporação de novos instrumentos de financiamento e articulação intersetorial. O período marca a ampliação da capacidade de orientar a política para além do mecanismo inicial de criação de matrículas.

Em 2026, a continuidade da assistência técnica, da difusão de experiências e da articulação intersetorial passou a coexistir com mudanças no financiamento e no planejamento. A vinculação mínima de recursos do Fundeb, o novo PNE e os Parâmetros nacionais aproximaram a expansão das matrículas das metas decenais e das condições de qualidade da oferta.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

5.2.1. Resolução CD/FNDE nº 2, de 3 de janeiro de 2025, e Portaria SEB/MEC nº 22, de 10 de junho de 2025

A regulamentação da Renapeti iniciada pela Portaria MEC nº 1.168/2024 foi complementada logo no início de 2025 pela Resolução CD/FNDE nº 2/2025. O ato estabeleceu as regras e os procedimentos para o pagamento das bolsas de formação continuada aos articuladores da Rede (art. 1º), definiu os agentes envolvidos na execução (art. 2º) e distribuiu responsabilidades entre a SEB/MEC, o FNDE, as secretarias de educação, a Undime e a coordenação da Renapeti. Trata-se de medida predominantemente operacional: não redefine a composição ou as atribuições da Rede, mas completa a infraestrutura financeira necessária ao seu funcionamento.

Retomando a estruturação da Renapeti, a Portaria SEB/MEC nº 22/2025 tem natureza predominantemente executiva. O ato não criou nova estrutura, competência ou mecanismo de assistência técnica, mas designou os coordenadores nacionais e os articuladores estaduais, o distrital e os municipais da Renapeti, prevista pela Portaria MEC nº 2.036/2023 e regulamentada pela Portaria MEC nº 1.168/2024. Seu significado para a trajetória do Programa está, assim, na passagem da regulamentação para a composição efetiva da Rede, com a identificação dos agentes responsáveis pela assistência técnica territorial.

5.2.2. Edital nº 2/2025: sistematização e difusão de experiências inspiradoras

O Edital nº 2/2025, publicado pela SEB em abril de 2025, merece registro por razão distinta das normas de financiamento e pactuação. Embora não altere a arquitetura normativa do PETI, o chamamento materializa uma estratégia prevista desde a Portaria MEC nº 2.036/2023. Editado expressamente no âmbito de seu art. 17, o instrumento selecionou experiências inspiradoras de gestão pública e de projetos pedagógicos de Educação Integral em Tempo Integral, retomando a previsão de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

fomento a práticas de inovação, registro, sistematização e disseminação de experiências desenvolvidas pelas redes e escolas.

Os seis eixos utilizados pelo Edital para a submissão das experiências – gestão democrática e participação social; currículo integrado e práticas pedagógicas; territórios, culturas e saberes; diversidade, inclusão e equidade; gestão administrativa, financeira e pedagógica; e intersetorialidade e articulação em rede – funcionaram como categorias de seleção e organização das práticas apresentadas. Não se confundem, portanto, com os seis eixos estruturantes de assistência técnica da Portaria MEC nº 2.036/2023, embora dialoguem com eles e com a concepção de EI consolidada pelo Programa.

O Edital previu mapa interativo de experiências, Mostra Nacional, Caderno de Narrativas, Rede de Trocas entre escolas e secretarias e produção audiovisual. Esses instrumentos aproximam o eixo FOMENTAR de uma estratégia de produção e circulação de conhecimento sobre a implementação.

A continuidade do mecanismo ocorreu por meio do Edital nº 1, de 20 de janeiro de 2026, que retomou a seleção de Experiências Inspiradoras de Gestão e Projetos Pedagógicos de Educação Integral em Tempo Integral. O novo chamamento permanece fundamentado no art. 17 da Portaria MEC nº 2.036/2023 (item 1.1), conserva a organização das experiências em seis eixos temáticos (item 7.1) e mantém a finalidade de identificar, selecionar, mapear e divulgar experiências de Educação Integral em Tempo Integral (item 4.1). Mais do que criar novo instrumento, o Edital de 2026 dá continuidade à utilização da sistematização e da difusão de experiências como estratégia de aprendizagem e circulação de práticas entre redes e escolas.

O segundo ciclo introduziu ajustes: permitiu até duas experiências de determinadas redes, desde que vinculadas a eixos distintos (item 9.2.1); manteve instrumentos de difusão como o Mapa de Experiências, o Caderno de Narrativas e a Rede de Trocas (itens 8.1 a 8.3); e vedou experiências já contempladas nas ações de difusão do Edital nº 2/2025 (item 13.1), renovando o conjunto difundido sem alterar a estrutura do mecanismo.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

5.2.3. Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025: Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica e Resolução CNE/CEB nº 4, de 14 de julho de 2026: Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade

A Resolução CNE/CEB nº 7/2025 representa um dos atos mais relevantes do período. Diferentemente das normas anteriores, concentradas na regulamentação e na implementação do PETI, a Resolução institui Diretrizes Operacionais Nacionais para orientar os sistemas de ensino e as escolas públicas e privadas na implementação, gestão, monitoramento e avaliação da Educação Integral em Tempo Integral. Desse modo, a matéria deixa de permanecer circunscrita ao desenho administrativo do programa federal de fomento e passa a contar com uma referência normativa nacional expedida pelo CNE. A Resolução CNE/CEB nº 2/2026 promoveu alteração na redação original do texto de 2025, completando seu ciclo normativo em 2026.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2026 instituiu os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Integral em Tempo Integral, complementando as Diretrizes de 2025. Na trajetória normativa, o ato acrescenta referências operacionais para examinar as condições de oferta e orientar sua expansão e melhoria. Os Parâmetros organizam critérios e referências por seis dimensões, com anexos destinados às redes e aos sistemas de ensino e às unidades escolares. Preveem Diagnóstico da Qualidade e da Equidade, Plano de Expansão, monitoramento e autoavaliação, apoiados por uma escala de implementação. O significado dessa etapa está na articulação entre as exigências nacionais e instrumentos de análise e planejamento. Seu conteúdo e as responsabilidades dos agentes são examinados na seção 6.2.

Devido à relevância e à densidade do conteúdo das normas, a análise das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais é realizada especificamente no Capítulo 6.

5.2.4. Emenda Constitucional nº 135, de 20 de dezembro de 2024

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Embora promulgada ao final de 2024, a EC nº 135/2024 produz um de seus efeitos diretamente relacionados ao PETI no exercício de 2025. Ao acrescentar o inciso XIV ao art. 212-A da CF, a Emenda autorizou que, naquele exercício, até 10% dos valores de cada modalidade de complementação da União ao Fundeb fossem repassados para ações de fomento à criação de matrículas em tempo integral na educação básica pública, considerados indicadores de atendimento, melhoria da qualidade e redução de desigualdades. O dispositivo manteve a classificação orçamentária desses repasses como Fundeb e estabeleceu regime específico para essa destinação (art. 212-A, XIV).

A regulamentação anual do Fundo incorporou esse comando por meio da Portaria Interministerial nº 4, de 30 de abril de 2025, do MEC e do Ministério da Fazenda (MF), cujo art. 3º remeteu a ato do Ministro da Educação a definição dos valores, dos quantitativos de matrículas, da forma de comprovação e das demais diretrizes do fomento. A Portaria MEC nº 586, de 20 de agosto de 2025, quantificou a autorização constitucional ao fixar em R$ 3.053.316.945,67 o montante da complementação da União destinado, em 2025, à criação de matrículas em tempo integral (art. 1º).

A mesma Emenda definiu a etapa seguinte do modelo: a partir de 2026, o art. 212-A, XV, passou a determinar que no mínimo 4% dos recursos dos fundos sejam destinados pelos Estados, pelo DF e pelos Municípios à criação de matrículas em tempo integral, até o atingimento das metas do PNE. A regulamentação dessa segunda etapa é examinada na seção 5.2.6. Em 2025, portanto, o ponto central é a introdução de um regime constitucional transitório de fomento com recursos das complementações da União, que fornece o fundamento imediato para a Portaria MEC nº 586/2025 e para a Portaria MEC nº 605/2025.

5.2.5. Portaria MEC nº 605, de 29 de agosto de 2025

A Portaria MEC nº 605, de 29 de agosto de 2025, operacionalizou o regime transitório previsto no art. 212-A, XIV, da CF. O ato preserva os conceitos de jornada e os princípios de equidade e organização pedagógica do PETI, passando a aplicá-los ao fomento financiado no âmbito do Fundeb.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O desenho mantém conexão direta com os ciclos anteriores. Para o cálculo do fomento, a Portaria utiliza as matrículas declaradas no Simec em 2025 e incorpora a proporção de matrículas efetivamente criadas entre os Censos Escolares de 2022 e 2024 em relação às matrículas financiadas pelo MEC entre 2023 e 2024 (art. 2º). O desempenho no Ciclo I (2023/2024) passa, portanto, a produzir efeitos na definição do apoio subsequente, concretizando em escala financeira a lógica de retroalimentação entre ciclos que já havia sido admitida pela Portaria MEC nº 777/2024.

A Portaria também combina três dimensões na definição dos valores: atendimento, melhoria da qualidade e redução de desigualdades (art. 3º, I). Além de considerar a expansão necessária para o alcance da Meta 6 do PNE então vigente e a capacidade financeira das redes (art. 6º), o ato associa a dimensão de qualidade à institucionalização local da política. Redes que não haviam publicado Política de Educação em Tempo Integral, aprovada pelo respectivo conselho de educação e alinhada à BNCC e à LDB, sofrem redução do valor a ser repassado (art. 2º, IV, "a"). O mecanismo reforça a função indutora do financiamento federal: a transferência deixa de considerar apenas o número de matrículas e passa a incorporar também resultados do ciclo anterior e condições institucionais da oferta.

Seu Anexo discrimina as matrículas e os valores por rede. Para a trajetória normativa, o ponto central é a conexão mais estreita entre fomento, Fundeb, Censo Escolar, desempenho anterior e existência de política local, aproximando a indução federal do financiamento e do acompanhamento ordinários da educação básica.

5.2.6. Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (CIF) nº 23, de 17 de março de 2026

A Resolução CIF nº 23/2026 marca uma mudança estrutural no financiamento da expansão do tempo integral. Ela regulamenta a etapa iniciada em 2026 no arranjo constitucional introduzido pela EC nº 135/2024, cujo regime transitório de 2025 foi examinado na seção 5.2.5.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Para a etapa iniciada em 2026, o art. 212-A, XV, da CF estabeleceu nova regra: no mínimo 4% dos recursos dos fundos devem ser destinados pelos Estados, pelo DF e pelos Municípios à criação de matrículas em tempo integral, conforme diretrizes pactuadas entre a União e os demais entes federativos, até o atingimento das metas do PNE. A Resolução CIF nº 23/2026 regulamenta essa segunda etapa (art. 1º) e determina que, a partir de 2026, cada ente aplique anualmente o mínimo de 4% dos recursos recebidos à conta do Fundeb, incluídas as complementações VAAF, VAAT e VAAR.

A disciplina da utilização dos recursos também é mais detalhada. Cabe aos Estados, ao DF e aos Municípios definir a origem dos valores destinados ao cumprimento do percentual mínimo – fundo estadual, complementações da União ou ambos – e estabelecer as prioridades de utilização, admitidas despesas de custeio e de capital. A aplicação continua submetida às regras gerais do Fundeb e à finalidade específica de criação de matrículas em tempo integral. Diferentemente do mecanismo utilizado em 2025, portanto, a regra de 2026 não se limita a uma parcela das complementações da União, mas alcança os recursos recebidos à conta do Fundeb pelo ente, incorporando a expansão do tempo integral ao regime regular de aplicação desses recursos.

A norma preserva, ao mesmo tempo, referências construídas nos anos anteriores. A expansão das matrículas deve observar os princípios de acesso e permanência com equidade, qualidade e respeito à diversidade, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 7/2025, e considerar as condições territoriais, demográficas, socioeconômicas e logísticas de cada rede de ensino. Os valores efetivamente aplicados deverão ser registrados no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), com discriminação entre despesas de custeio e de capital, enquanto o monitoramento da criação de matrículas será realizado com base no Censo Escolar e nas metas e prazos dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de educação.

A Resolução também admite que os investimentos de capital sejam utilizados tanto para qualificar o atendimento de matrículas criadas em exercícios anteriores quanto para viabilizar a abertura de novas matrículas em exercícios subsequentes, desde que permaneçam vinculados à ampliação da oferta a partir de 2026. Essa

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

previsão amplia a dimensão temporal do planejamento financeiro, permitindo que despesas de infraestrutura e outros investimentos de capital sejam relacionados não apenas à expansão ocorrida no próprio exercício, mas também à preparação da oferta futura.

O Plano de Expansão da Educação Integral em Tempo Integral passa a registrar estimativas anuais de matrículas e ações dos entes, orientando a assistência técnica do MEC e o planejamento dos programas suplementares. Essa assistência reúne formação, troca de experiências, apoio ao diagnóstico e à gestão e produção de materiais orientadores. A assistência financeira pelo Pnae e pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) alcança as matrículas em tempo integral. A relação desse planejamento com o Diagnóstico e o Plano previstos nos Parâmetros nacionais é examinada na seção 6.2.10.

A operacionalização do novo arranjo depende de registros e orientações específicos. O MEC, por meio da SEB, em articulação com o Inep e o FNDE, deverá divulgar orientações sobre o registro do Plano de Expansão em até sessenta dias após a publicação da lei de aprovação do novo PNE; os entes terão, então, sessenta dias após a disponibilização dessas orientações para registrar seus respectivos Planos. Ao FNDE cabe disponibilizar o Siope para o registro dos recursos destinados à criação de matrículas em tempo integral.

O art. 2º condicionou a produção de efeitos da Resolução à publicação da lei do PNE subsequente ao plano cuja vigência fora prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024. Com a Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, a vinculação mínima de 4% passou a operar em relação às metas do novo Plano, examinadas na seção 5.2.10.

5.2.7. Ação Arte e Cultura na Educação em Tempo Integral: Portarias Interministeriais de 2025 e Portaria SEB/MEC nº 119/2025

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A Portaria Interministerial nº 6, de 8 de setembro de 2025, editada pelo MEC e pelo Ministério da Cultura (MinC), instituiu a Ação Arte e Cultura na Educação de Tempo Integral no âmbito do PETI. A iniciativa concretiza orientações de integração entre currículo, território e políticas culturais presentes na regulamentação de 2023 e reforçadas pelas Diretrizes de 2025, por meio de implementação conjunta dos Ministérios da Educação e da Cultura.

A Ação tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes ao promover a circulação, a produção e a difusão da diversidade cultural e artística brasileira nas escolas públicas com matrículas em tempo integral. Seus objetivos incluem integração curricular, valorização das manifestações populares e linguagens artísticas e cooperação entre profissionais da educação e da cultura, artistas, mestres da cultura, estudantes e comunidades (art. 2º).

A inovação está também na governança e nos instrumentos mobilizados. A coordenação é compartilhada entre MEC e MinC (art. 5º), com participação da Fundação Nacional de Artes (Funarte) (art. 7º); as redes devem integrar a Ação ao currículo e, quando cabível, à política local de Educação Integral em Tempo Integral (art. 8º, II); e a execução admite parcerias com universidades, instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil (art. 8º, IV). O financiamento ocorre mediante transferência voluntária, a partir de planos de trabalho destinados à realização de atividades artístico-culturais nas escolas participantes do Programa (art. 16). Forma-se, assim, uma ponte institucional específica entre política educacional e política cultural, sem deslocar a responsabilidade pedagógica da escola ou substituir o ensino de Arte previsto na legislação educacional.

A Portaria MEC/MinC nº 7/2025 tornou operacional a primeira adesão à Ação. Os recursos passaram a ser transferidos mediante convênios celebrados pelo MinC com as secretarias estaduais ou distrital de cultura (art. 2º), exigida a anuência expressa das secretarias de educação aos Planos de Trabalho (art. 3º). A norma previu que a Ação deverá ser executada na rede estadual ou distrital de educação prioritariamente em escolas com oferta de matrículas de tempo integral (art. 4º, *caput*), mas também admitiu a participação de redes municipais em regime de colaboração (art. 4º, §§ 1º a 3º) e

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

vinculou a seleção dos municípios a critérios de vulnerabilidade socioeconômica e cultural, combinando o Índice Territorial dos Comitês de Cultura (ITCC) e o Inse (art. 5º).

O ato, em seu Anexo I, detalhou linhas de ação que abrangem história e cultura afro-brasileira e indígena, residência artística, saberes das culturas populares e tradicionais, leitura e literatura, atividades em ambientes culturais externos e audiovisual. Os direitos culturais das pessoas com deficiência constituem orientação transversal. Essas experiências devem integrar-se ao currículo e não substituem o ensino obrigatório de Arte.

Os atos subsequentes operacionalizaram a seleção e o financiamento. A Portaria Interministerial MinC/MEC nº 8, de 16 de outubro de 2025, tornou pública a composição da Comissão de Seleção (art. 1º). A Portaria Interministerial MEC/MinC nº 8, de 17 de outubro de 2025[35], alterou o cronograma da Portaria nº 7/2025, relativo aos Planos de Trabalho, aos convênios e às transferências. A Portaria SEB/MEC nº 119, de 13 de novembro de 2025, divulgou a classificação das propostas por região, estabelecendo a ordem de priorização dos pagamentos.

5.2.8. Chamada CNPq/MCTI/MEC nº 09/2026: ciência, tecnologia e EI

A Chamada nº 09/2026, publicada conjuntamente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e pelo MEC e destinada a Feiras de Ciência e Mostras Científicas no âmbito do Programa Nacional de Popularização da Ciência (Pop Ciência), incorpora o PETI ao seu marco de referência. A iniciativa aplica ao campo científico a articulação entre inovação pedagógica e cooperação intersetorial presente nos eixos FOMENTAR e ENTRELAÇAR da Portaria MEC nº 2.036/2023.

Na Chamada de 2026, essa articulação ganha aplicação concreta no campo da educação científica. Entre seus objetivos está ampliar a experimentação científica e os

[35] A identificação dos órgãos e das datas distingue os dois atos de nº 8.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

projetos de pesquisa na jornada de tempo integral, mediante a expansão do número de escolas com matrículas em tempo integral participantes do ecossistema de feiras e mostras científicas. O instrumento também vincula a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes ao PETI e às Diretrizes Operacionais Nacionais estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 7/2025 (item 3, "h").

Essa orientação aparece igualmente nas diretrizes para a construção dos Planos de Ação. A Chamada admite a realização de atividades científicas como componente da própria jornada de tempo integral ou no contraturno e determina a integração das ações de popularização da ciência aos projetos pedagógicos das escolas, de modo a articular educação científica, currículo escolar e práticas pedagógicas da Educação Integral em Tempo Integral.

O vínculo com o PETI também influencia diretamente a seleção das propostas. A Chamada considera prioritárias as Feiras de Ciência e Mostras Científicas que envolvam majoritariamente estudantes de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral. Trata-se de prioridade, e não de requisito de elegibilidade: a participação não é exclusiva de escolas de tempo integral, mas a presença desse público é expressamente favorecida pelo desenho do fomento.

Além dessa prioridade geral, o atendimento a escolas em tempo integral constitui critério autônomo de julgamento. O Plano de Ação deve informar a previsão de abrangência e inclusão de escolas públicas com matrículas em tempo integral, sua localização e, quando existente, o histórico de participação dessas unidades em edições anteriores. No julgamento das propostas, esse aspecto corresponde ao critério "E – Atendimento a Escolas em Tempo Integral", com peso próprio: propostas que não atendam escolas em tempo integral recebem pontuação zero nesse critério; aquelas que preveem a inclusão dessas unidades, ainda sem histórico anterior, recebem pontuação intermediária; e a pontuação máxima é reservada às propostas que demonstrem participação anterior de escolas com matrículas em tempo integral e prevejam ampliação desse atendimento nas edições atual e futuras.

A Chamada acrescenta à articulação intersetorial uma frente de educação científica, na qual a presença de escolas de tempo integral influencia objetivos,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

prioridades e julgamento das propostas. Seu alcance não é exclusivo do PETI, mas a relação com o Programa produz efeitos concretos no desenho do fomento.

5.2.9. Portaria FNDE nº 714, de 14 de agosto de 2026

Em agosto de 2026, por meio da Portaria FNDE nº 714/2026, o FNDE editou o Enunciado nº 3, relativo à execução financeira do PETI. O enunciado reconhece a possibilidade de utilizar os recursos para aquisição de ônibus escolar e custeio de transporte escolar, desde que a necessidade seja justificada e os gastos estejam diretamente vinculados às matrículas em tempo integral pactuadas.

5.2.10. Lei nº 15.388/2026: o novo PNE e a Educação Integral em Tempo Integral

A Lei nº 15.388/2026, que aprovou o PNE 2026-2036, conferiu horizonte decenal à expansão da Educação Integral em Tempo Integral. O plano anterior previa atendimento em pelo menos 50% das escolas públicas e 25% dos estudantes da educação básica. O novo Objetivo 6 amplia os patamares e vincula expressamente a oferta à qualidade e à intencionalidade pedagógica, incorporando ao planejamento nacional o percurso de institucionalização desenvolvido desde 2023.

A Meta 6.a traduz essa orientação em dois marcos temporais. Até o quinto ano de vigência do novo PNE, a oferta deverá alcançar, no mínimo, 50% das escolas públicas e atender pelo menos 35% dos estudantes da educação básica; ao final do decênio, esses percentuais deverão alcançar, respectivamente, 65% das escolas públicas e 50% dos estudantes. A Meta preserva como referência a jornada mínima de sete horas diárias ou 35 horas semanais e acrescenta a preferência pela organização em turno único. Em comparação com o PNE anterior, portanto, o novo Plano combina uma elevação dos patamares quantitativos com uma formulação mais explícita da perspectiva de EI, afastando a identificação da política apenas com o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

As condições de expansão são reunidas nas Estratégias 6.1, 6.4, 6.5, 6.6 e 6.15. Elas articulam política nacional, infraestrutura e insumos, assistência e incentivo financeiro-educacional, com atenção especial ao ensino médio em contextos de vulnerabilidade, e prioridade aos estudantes com defasagem idade-série, aos estudantes negros, indígenas, quilombolas e do campo e ao público da educação especial. A infraestrutura deve observar o desenho universal de acessibilidade, e a expansão deve distribuir-se de modo equilibrado entre regiões e etapas. Esse conjunto confere horizonte decenal às condições materiais e aos critérios de equidade desenvolvidos nos instrumentos do PETI.

A organização pedagógica e intersetorial é tratada nas Estratégias 6.2, 6.3, 6.7 e 6.8, que articulam diretrizes nacionais, integração de tempos e espaços, diversificação das experiências, temas transversais e participação da comunidade na construção curricular. A Estratégia 6.12 relaciona o ensino médio à permanência, ao projeto de vida, ao mundo do trabalho, à continuidade dos estudos e à participação em intercâmbios, olimpíadas e feiras; a Estratégia 6.13 fortalece o esporte educacional e a educação física. O PNE incorpora orientações já presentes nas Diretrizes de 2025 e nas frentes de cultura e educação científica. A organização pedagógica e as condições de oferta são examinadas mais detalhadamente no Capítulo 6.

As Estratégias 6.9 a 6.11 tratam da capacidade institucional: formação inicial e continuada, incentivos à dedicação docente à jornada integral, preferencialmente em uma única escola, e planejamento pedagógico integrado entre secretarias e unidades educacionais. O PNE situa formação, carreira e gestão como condições de sustentabilidade da política ao longo do decênio.

A Estratégia 6.14 prevê indicadores, instrumentos e mecanismo nacional de acompanhamento da qualidade, considerando intencionalidade pedagógica, integração curricular, bem-estar e engajamento. A orientação converge com o monitoramento do PETI e com os Parâmetros de 2026, articulando o acompanhamento da expansão às condições e aos resultados da experiência educativa.

O novo PNE também relacionou a expansão da educação integral em tempo integral às condições de financiamento e infraestrutura previstas no Objetivo 19. Nesse

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

sentido, a Meta 19.a estabeleceu a ampliação do investimento público em educação para 7,5% do produto interno bruto (PIB) até o sétimo ano de vigência do Plano e 10% até o final do decênio. Considerando que a Meta 6.a prevê o alcance dos primeiros patamares de expansão da jornada integral já no quinto ano, a articulação entre esses compromissos exige planejamento dos investimentos desde os primeiros exercícios, contemplando tanto a criação de novas oportunidades quanto os custos permanentes de pessoal, alimentação, transporte, manutenção e organização pedagógica. Assim, o crescimento do financiamento deverá acompanhar as necessidades decorrentes da expansão, observadas as diferenças de capacidade financeira e institucional entre os entes federativos.

Além das metas de investimento em relação ao PIB, o Plano avançou na definição de referências para avaliar a adequação dos recursos destinados à educação básica. A Meta 19.b estabeleceu compromissos relacionados ao investimento por estudante, considerando despesas correntes e de manutenção da infraestrutura existente, tendo como horizonte a garantia de padrões mínimos de qualidade e como referência o Custo Aluno-Qualidade (CAQ). Na mesma direção, a Estratégia 19.1 previu a instituição, em regime de colaboração, de padrões mínimos de qualidade que subsidiem o cálculo do CAQ e a avaliação da suficiência do financiamento. Essas disposições são relevantes para a ETI, cujas necessidades de custeio não se limitam à ampliação do número de matrículas, abrangendo também as condições necessárias ao funcionamento das escolas durante toda a jornada.

Nesse contexto, as Estratégias 19.2 e 19.3 estabeleceram caminhos para o aperfeiçoamento progressivo dos mecanismos de distribuição dos recursos do Fundeb. A primeira trata do VAAT, mediante revisão de seus fatores específicos de ponderação e da metodologia de apuração, enquanto a segunda prevê o aperfeiçoamento dos fatores de ponderação do VAAF. Ambas consideram a definição de padrões de qualidade diferenciados segundo etapa, modalidade, jornada, tipo de escola e público atendido. Essa orientação abre espaço para examinar se as diferenças de custos entre jornadas integrais de sete, nove ou mais horas diárias justificariam fatores de ponderação também distintos, sem pressupor que tal diferenciação deva ser necessariamente

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

adotada. O exame dessa possibilidade poderá contribuir para aproximar os critérios de financiamento das condições efetivas de oferta e das necessidades dos estudantes e das redes de ensino.

Quanto à infraestrutura, o novo PNE estabeleceu compromissos que também se relacionam diretamente com a ampliação da jornada escolar. A Meta 19.c determinou a garantia de condições mínimas de funcionamento e salubridade das escolas da educação básica até o terceiro ano de vigência do Plano, enquanto a Meta 19.d previu a redução contínua das desigualdades de infraestrutura, com o alcance de padrão nacional de qualidade até o final do decênio. Complementarmente, a Estratégia 19.4 estabeleceu a definição de padrões de infraestrutura em níveis mínimos, básicos e adequados, considerando o espaço por estudante. Para a ETI, essas previsões assumem especial importância, uma vez que a permanência ampliada demanda ambientes apropriados não apenas para as atividades curriculares, mas também para alimentação, higiene, descanso, convivência e práticas esportivas e culturais. As Estratégias 19.7 e 19.9 reforçaram, respectivamente, a assistência financeira da União e a redução das desigualdades nas condições de oferta, com atenção às diferenças regionais e às necessidades das redes.

Para apoiar esses compromissos, os arts. 21 a 27 disciplinaram o Programa Nacional de Infraestrutura Escolar, destinado à expansão, adequação e modernização da infraestrutura física e tecnológica das instituições públicas de ensino. O Programa prevê a destinação de pelo menos 85% de seus recursos a iniciativas voltadas à educação básica e contempla tanto a melhoria das instalações existentes quanto a construção de novas unidades e ampliações estruturais. A legislação também estabeleceu critérios de adesão, pactuação e acompanhamento, assegurando prioridade às intervenções necessárias para superar situações críticas de funcionamento e salubridade, mesmo sem a pactuação exigida para outras ações. Embora não seja exclusivo da ETI, esse instrumento poderá contribuir para enfrentar limitações estruturais que dificultam a expansão e a qualidade da oferta, especialmente em territórios e redes com maiores necessidades de investimento.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A articulação dessas disposições com a expansão da jornada integral dependerá, portanto, de planejamento federativo e de sua incorporação aos instrumentos orçamentários. Nesse sentido, o art. 19 e a Estratégia 19.10 reforçaram a necessidade de alinhamento dos planos plurianuais (PPAs), das leis de diretrizes orçamentárias e dos orçamentos anuais às metas educacionais. A apreciação do orçamento de 2027 e dos exercícios seguintes poderá considerar, assim, a correspondência entre as metas de atendimento, os investimentos em infraestrutura e os custos de manutenção da oferta, de modo que o crescimento quantitativo seja acompanhado de condições adequadas de funcionamento e continuidade das oportunidades educacionais. O novo PNE também dá conteúdo concreto à relação entre metas e financiamento. A vinculação mínima de 4% dos recursos do Fundeb, regulamentada pela Resolução CIF nº 23/2026 e examinada na seção 5.2.6, passa a referir-se aos patamares da Meta 6.a. Essa articulação entre Constituição, Fundeb e PNE oferece uma base de planejamento que ultrapassa os ciclos de fomento do Programa.

As regras gerais do Plano completam essa arquitetura: colaboração federativa (art. 7º), disciplina ministerial do monitoramento (art. 8º), divulgação bienal dos índices de alcance das metas pelo Inep (art. 11), planos de ações educacionais a cada dois anos (art. 13) e plataforma para acesso público aos planos educacionais dos entes subnacionais, aos planos de ações educacionais e aos relatórios de monitoramento (art. 14). A expansão do tempo integral passa a ser acompanhada tanto por instrumentos próprios quanto pelos mecanismos gerais de planejamento, avaliação e transparência do PNE.

5.2.11. O Sistema Nacional de Educação e as possibilidades de articulação federativa para a ETI

A instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) pela Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025, acrescentou um instrumento de cooperação federativa

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

relevante para a continuidade das políticas de ETI. A lei relacionou cooperação federativa, planejamento, padrões de qualidade, financiamento e avaliação da educação nacional (arts. 1º, 2º e 10). Embora não tenha criado um mecanismo específico de financiamento do PETI, ofereceu instâncias e procedimentos que poderão apoiar a implementação das metas do novo PNE e o enfrentamento de dificuldades identificadas na avaliação do Programa.

Entre essas instâncias, o art. 12 previu a Comissão Intergestores Tripartite da Educação (Cite), de âmbito nacional, e as Comissões Intergestores Bipartites da Educação (Cibes), de âmbito estadual. A Cite, coordenada pelo MEC, reúne representantes das três esferas de governo para articular e pactuar ações relacionadas às metas do PNE, à distribuição de responsabilidades, à assistência técnica e financeira e às condições de qualidade da educação básica (art. 13). Já as Cibes, coordenadas pelas secretarias estaduais de educação, constituem espaços de articulação entre cada Estado e seus Municípios, para a cooperação entre redes (art. 14). As pactuações devem observar a autonomia federativa e, conforme a matéria, possuem natureza orientadora, sem submeter automaticamente as políticas locais à aprovação dessas comissões.

No caso da ETI, a atuação das Cibes poderá contribuir para aproximar o planejamento das redes das necessidades efetivas dos territórios. O art. 14 prevê a pactuação de estratégias de oferta entre Estado e Municípios, de alimentação e transporte escolar, de transição dos estudantes entre etapas e redes e de identificação da população ainda não atendida. Essas atribuições oferecem espaço para examinar, de maneira coordenada, onde ampliar a jornada, quais obstáculos dificultam o acesso e a permanência e como compatibilizar as condições da oferta com o interesse das famílias e dos estudantes. A atuação conjunta também poderá favorecer o apoio aos Municípios com menor capacidade técnica ou financeira, respeitadas as particularidades locais.

Outra contribuição potencial do SNE diz respeito à relação entre qualidade e financiamento. O art. 13, incisos V e VI, atribuiu à Cite a pactuação do padrão mínimo de qualidade da educação básica, considerando os diferentes tipos de jornada, suas condições de oferta e os respectivos custos, bem como a aprovação da metodologia de cálculo do CAQ, a partir de estudos técnicos. Complementarmente, os arts. 34, 40 e 41

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

vincularam os padrões de qualidade a dimensões como jornada, profissionais, infraestrutura e serviços de apoio, estabelecendo o CAQ como referência de investimento por aluno.

Na dimensão da informação, os arts. 24 a 26 instituíram a Infraestrutura Nacional de Dados da Educação (Inde), voltada à interoperabilidade, à qualidade e ao compartilhamento seguro dos registros educacionais. A implementação dessa infraestrutura poderá favorecer análises da trajetória dos estudantes, da permanência e das transições entre redes, assim como a produção de indicadores comparáveis para o acompanhamento das desigualdades.

A estruturação das instâncias de pactuação teve desdobramentos em 2026. A Portaria MEC nº 102, de 2 de fevereiro de 2026, instituiu a Cite, cuja primeira reunião ordinária, realizada em junho, aprovou seu regimento interno. No âmbito estadual, a implantação das Cibes depende de atos próprios, a exemplo do Decreto paulista nº 70.347, de 27 de janeiro de 2026. Posteriormente, a Portaria MEC nº 696, de 25 de agosto de 2026, instituiu a instância tripartite de acompanhamento dos planos decenais de educação como subcomissão da Cite.

Assim, a instituição do SNE abriu uma perspectiva adicional para a consolidação da educação integral em tempo integral, sobretudo na coordenação do planejamento, no exame dos custos da oferta e no enfrentamento das desigualdades entre redes. Como esses instrumentos foram estruturados após o início dos ciclos avaliados, sua contribuição deverá ser examinada prospectivamente, mediante acompanhamento da instalação das comissões, das pactuações, da assistência prestada e de suas repercussões nas condições de atendimento.

5.3. Financiamento, orçamento e execução financeira do PETI

5.3.1. Objeto e critérios de interpretação dos dados

Esta seção examina o financiamento do PETI entre 2023 e 2026, com ênfase nos recursos previstos e efetivamente transferidos, na execução financeira pelas redes de ensino e na mudança para mecanismos vinculados ao Fundeb. A análise retoma os

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

instrumentos apresentados nas seções anteriores para examinar sua operação financeira, comparar os ciclos e avaliar as condições de continuidade da oferta. O exame alcança também as informações disponíveis no PLOA 2027, nos moldes encaminhados pelo Governo Federal, para avaliar em que medida permitem relacionar a programação orçamentária às necessidades de expansão e manutenção da ETI.

Para interpretar os dados, foi necessário distinguir a execução orçamentária da União – autorização de despesa, empenho, liquidação e pagamento –, as transferências realizadas pelo FNDE e a utilização dos valores pelos entes beneficiários. Essas etapas não são equivalentes, pois a transferência para uma conta específica não significa que a despesa tenha sido realizada, comprovada ou convertida em melhores condições de atendimento. A comparação também exigiu separar as transferências originalmente previstas na Lei nº 14.640/2023, o fomento financiado com recursos do Fundeb e os recursos regulares de manutenção das redes.

A análise utilizou documentos do MEC[37] e do FNDE[38], consultas ao painel Recursos do Programa Escola em Tempo Integral e o levantamento sobre repasses e classificação orçamentária, apoiado no Siga Brasil e no Anexo da Portaria MEC nº 605/2025. Para 2027, foram examinadas as programações do Volume V do PLOA 2027, nos moldes encaminhados pelo Governo Federal. Os números foram vinculados aos respectivos períodos e universos, pois as fontes não forneceram uma série financeira integralmente conciliada.

Os repasses específicos examinados não esgotam o financiamento da ETI. A União atua de forma supletiva e redistributiva e também apoia as redes por meio de programas de alimentação, transporte e infraestrutura, ao lado do Fundeb e dos recursos próprios dos entes.

[37] Informações prestadas pelo MEC por meio da Nota Técnica Conjunta nº 31/2026/CGAB/GAB/SEB/SEB (SEI nº 6792208), encaminhada pelo Ofício nº 3620/2026/ASPAR/GM/GM-MEC, de 10 de julho de 2026, em resposta ao Ofício nº 169/2026/CE.

[38] Resposta do FNDE encaminhada pelo Ofício nº 11681/2026/Asrel/Gabin-FNDE, de 15 de maio de 2026, acompanhado da Nota Informativa nº 69/2026 (SEI nº 5531093), em atendimento ao Ofício nº 170/2026/CE.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

5.3.2. Recursos previstos e financiamento dos dois primeiros ciclos

O primeiro ciclo do PETI (2023-2024) foi integralmente financiado pelo orçamento do MEC. O programa foi estruturado inicialmente para fomentar a criação de aproximadamente 1 milhão de matrículas em tempo integral. Segundo dados do Siga Brasil, os repasses registrados pelo FNDE somaram aproximadamente R$ 1,66 bilhão em 2023 e R$ 2,41 bilhões em 2024, totalizando cerca de R$ 4,07 bilhões. O montante, arredondado, corresponde aos R$ 4,1 bilhões estimados pelo MEC na proposta de criação do Programa.

A segunda parcela das transferências, concluída em junho de 2024, correspondeu a aproximadamente R$ 1,96 bilhão. Na ocasião, o MEC informou que havia concluído o repasse referente às matrículas efetivamente declaradas, elevando o total transferido desde o lançamento do programa para mais de R$ 4 bilhões. Esses dados demonstram a amplitude da mobilização financeira inicial.

As fontes oficiais empregaram valores arredondados e datas de referência diferentes. A informação de aproximadamente R$ 4 bilhões e cerca de 965 mil matrículas declaradas caracteriza o ciclo inicial, mas não substitui a série de repasses nem a comprovação posterior da oferta pelo Censo Escolar, examinada no Capítulo 10. O painel registra 4.626 municípios com repasses em 2023 e 4.623 em 2024, além dos 26 Estados e do DF. Esses quantitativos não são intercambiáveis com os registros de adesão e pactuação, que correspondem a outros momentos e universos.

Em 2023, as redes estaduais e distrital receberam cerca de 78% dos repasses, e as municipais, 22%. Em 2024, essas participações passaram a aproximadamente 45% e 55%, respectivamente. A parcela classificada como despesas de capital diminuiu de cerca de 58% para 43%. A mudança de composição não permite, isoladamente, identificar alterações nos critérios de financiamento, pois também pode refletir a composição das redes e o calendário de desembolsos.

Os repasses de 2023 concentraram-se entre outubro e dezembro. Em 2024, maio e junho reuniram aproximadamente 89% do total. São Paulo, Pará e Bahia receberam os maiores montantes em 2023, incluídas as redes municipais. Em 2024, destacaram-

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

se São Paulo, Bahia e Paraná. Tais posições em valores absolutos refletem, em alguma medida, o tamanho das redes, o quantitativo de matrículas e as necessidades territoriais.

No segundo ciclo (2024-2025), a trajetória do financiamento foi diferente. Inicialmente, o governo federal anunciou a previsão de aproximadamente R$ 4,04 bilhões para 2024-2025, com a pactuação de cerca de 943 mil matrículas. Entretanto, essa previsão não se converteu integralmente em transferências nos moldes originalmente estabelecidos pela Lei nº 14.640/2023. O MEC esclarece que 4.910 redes de ensino pactuaram a criação de 943.125 matrículas e que, posteriormente, 4.748 redes declararam 880.434 matrículas. Em razão de restrições orçamentárias, essas matrículas não chegaram a receber financiamento na forma originalmente prevista pela Lei nº 14.640/2023.

O segundo ciclo evidenciou, portanto, a diferença entre recursos anunciados e financiamento assegurado nos termos do modelo original. As restrições orçamentárias levaram à adoção, em 2025, de um instrumento de fomento vinculado ao Fundeb, analisado adiante. Para evitar dupla contagem, no Quadro 3 a seguir, a previsão de R$ 4,04 bilhões não foi somada às transferências já efetuadas no primeiro ciclo nem ao novo fomento como se integrassem uma única despesa realizada.

Quadro 3 – Financiamento dos dois primeiros ciclos do PETI

Indicador	Ciclo 2023–2024	Ciclo 2024–2025
Recursos anunciados ou previstos	R$ 4,03 bilhões	R$ 4,04 bilhões
Situação do financiamento	Transferências federais realizadas	Financiamento original não concretizado conforme previsto
Matrículas de referência	Cerca de 965 mil declaradas	943.125 pactuadas
Matrículas posteriormente declaradas	Cerca de 965 mil	880.434
Principal característica	Implantação e transferência de recursos	Restrições orçamentárias e transição de financiamento
Fonte principal	MEC/FNDE	Nota Técnica Conjunta nº 11/2025 do MEC
Fomento pelo Fundeb em 2025	Não integra as transferências originais do primeiro ciclo	Aproximadamente R$ 3,05 bilhões, com cronograma até janeiro de 2026

***Fonte**: elaboração a partir das informações do MEC, do FNDE e da Nota Técnica Conjunta nº 11/2025. Nota: os R$ 4,03 bilhões correspondem ao anúncio do primeiro ciclo; a Exposição de Motivos nº 00014/2023 estimou R$ 4,1 bilhões para 2023 e 2024, e o painel registra cerca de R$ 4,07 bilhões transferidos nesses exercícios. Previsão, transferência e utilização são medidas distintas.*

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O Quadro 3-A reúne os repasses por exercício e, separadamente, o valor fixado para o fomento de 2025. A parcela paga em 2026 pertence essencialmente a esse fomento, cujo regime é examinado na seção 5.3.4. Assim, o valor fixado e os pagamentos não devem ser somados como se fossem recursos independentes.

Quadro 3-A – Repasses federais e valor fixado para o fomento, 2023–2026 (R$ milhões)

Exercício / registro	Total	Estados e DF	Municípios	Capital	Correntes
2023	1.660	1.294 (78%)	366 (22%)	959 (58%)	701 (42%)
2024	2.407	1.077 (45%)	1.330 (55%)	1.033 (43%)	1.374 (57%)
2025	2.596	Não informado	Não informado	Não informado	2.596 (100%)
2025 – valor fixado	3.053	919 (30%)	2.134 (70%)	–	3.053 (100%)
2026 (até outubro)	458	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado

***Fonte**: elaboração com base no painel do FNDE (consultas em 27 e 28/10/2026), na Portaria MEC nº 605/2025 e no Siga Brasil.*
Nota: valores aproximados. A linha do valor fixado para 2025 não representa pagamento adicional; inclui a parcela paga em 2026. A classificação em capital ou despesas correntes refere-se aos registros federais, não à aplicação final pelas redes. "Não informado" não equivale a zero; o traço indica ausência de discriminação no quadro de origem.

5.3.3. Execução financeira, diferenças territoriais e saldos

Segundo levantamento divulgado pelo FNDE, com dados de 7 de julho de 2025, a execução financeira média dos recursos do primeiro ciclo encontrava-se em 38%. O resultado indicava dificuldades de aplicação dos recursos e diferenças expressivas entre os entes federativos.

Quadro 4 – Exemplos territoriais de execução financeira em julho de 2025

Unidade da Federação	Execução financeira informada
Roraima	1%
DF	5%
Amazonas	68%
Piauí	69%
Média divulgada	38%

***Fonte**: FNDE, dados de 7 de julho de 2025, reproduzidos pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Norte (TCE/RN).*
Nota: exemplos selecionados, sem abranger todas as UFs.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Os percentuais variavam de 1%, em Roraima, e 5%, no DF, a 68%, no Amazonas, e 69%, no Piauí. Esses contrastes mostram que a média nacional de 38% encobria situações muito distintas. Esse percentual de 38% constitui um registro intermediário, anterior à prorrogação do prazo de execução. Como sua memória de cálculo não foi integralmente confirmada, não deve ser convertido automaticamente em valor monetário nem comparado diretamente aos indicadores posteriores do painel. Uma média de percentuais por ente pode diferir da razão entre os valores totais utilizados e transferidos.

Em comunicado de 25 de setembro de 2026, o FNDE informou que o acompanhamento realizado em agosto havia identificado saldos ainda não executados nas contas específicas do programa. A autarquia orientou os entes a verificar os valores disponíveis e providenciar sua aplicação dentro do prazo regulamentar. O comunicado não quantificou o saldo nacional, mas confirmou a permanência de valores por utilizar próximo ao encerramento do prazo então vigente. Desse modo, a informação complementou os indicadores do painel, sem ser tratada como uma medição equivalente à taxa de execução de julho de 2025.

A Resolução CD/FNDE nº 13, de 29 de outubro de 2025, ampliou de 24 para 36 meses o prazo de execução financeira dos recursos do primeiro ciclo. O período de utilização encerrou-se em 31 de outubro de 2026, permanecendo previsto o prazo de prestação de contas até 31 de dezembro de 2026. A prorrogação ampliou a possibilidade de conclusão das despesas e reduziu o risco de devolução de recursos não utilizados. Também reforçou a necessidade de aprimorar planejamento, assistência técnica e capacidade de execução das redes, pois a ampliação do prazo não resolve, por si só, esses obstáculos.

Em 27 e 28 de outubro de 2026, o painel Recursos do Programa Escola em Tempo Integral apresentava aproximadamente R$ 4,07 bilhões disponibilizados e R$ 613,9 milhões de saldo no período 2023-2025. O índice de utilização de 84,90% era aritmeticamente compatível com a diferença entre esses valores, de cerca de R$ 3,45 bilhões.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O cartão geral do painel mostrava aproximadamente R$ 7,12 bilhões, incluindo cerca de R$ 3,05 bilhões associados ao fomento pelo Fundeb. Já a série diária de saldos bancários registrava aproximadamente R$ 406,9 milhões. A existência de recursos remanescentes é relevante para a avaliação, mas a comparação direta entre séries com fontes e períodos diferentes não permite atribuir toda a redução dos saldos a despesas realizadas.

A heterogeneidade dos dados também aparece no recorte 2023-2025 para os Estados e o DF: os agrupamentos por UF apresentavam índices de utilização de aproximadamente 30,2%, em Rondônia, a 94,5%, no Paraná. Esses valores abrangem os entes reunidos em cada UF, não apenas as respectivas administrações estaduais. São indicadores de outro período e universo, cuja comparação direta com os percentuais de julho de 2025 não foi validada.

Tomadas em conjunto, as evidências documentam recursos expressivos e saldos ainda registrados durante 2026, mas não permitem estabelecer uma série diretamente comparável entre os 38% divulgados em julho de 2025, o índice de 84,90% para o recorte encerrado em 2025 e o saldo bancário de outubro de 2026. A aplicação financeira também precisa ser diferenciada da comprovação das despesas e da manutenção das matrículas e das condições de oferta.

5.3.4. Mudança dos mecanismos de financiamento e efeitos da transição para o Fundeb

Diante das restrições orçamentárias do segundo ciclo, o MEC estabeleceu em 2025 uma sistemática de transição relacionada às 880.434 matrículas declaradas pelas redes. A aplicação dos critérios da Portaria MEC nº 605/2025 resultou em fomento para 667.619 matrículas, universo distinto do das matrículas anteriormente pactuadas ou declaradas. A alteração modificou a forma de distribuição, as regras de aplicação e a comparabilidade dos registros financeiros dos ciclos.

A EC nº 135/2024 autorizou, para 2025, a destinação de até 10% de cada modalidade da complementação da União ao Fundeb ao fomento de matrículas em

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

tempo integral, mantida a classificação orçamentária Fundeb. A Portaria MEC nº 586/2025 fixou aproximadamente R$ 3,05 bilhões para essa finalidade, equivalentes a 5,13% da complementação atualizada. O montante foi deduzido das modalidades VAAF, VAAT e VAAR. Trata-se, portanto, de destinação específica de parcela da complementação federal, e não de aporte autônomo acima de seu montante global.

A Portaria MEC nº 605/2025 estabeleceu os critérios de distribuição e as regras de aplicação e prestação de contas. O cronograma definido pela Portaria nº 669/2025 alcançou janeiro de 2026. Foram fixados R$ 3.053.316.945,67 para o fomento, dos quais aproximadamente R$ 2,596 bilhões foram pagos em 2025 e cerca de R$ 457 milhões correspondiam a restos a pagar em 2026.

O Anexo da Portaria nº 605/2025 relaciona 4.910 redes no Programa, das quais 26 são estaduais, uma é distrital e 4.883 são municipais. Entre as redes municipais, 776 apresentavam valor e quantidade de matrículas nulos e 4.107 foram contempladas com valores positivos. Em relação aos 4.623 municípios com repasses em 2024, a diferença foi de cerca de 520, considerados os pagamentos de um exercício e as destinações fixadas no seguinte, sob regras distintas.

A Portaria fixou ainda repasse de R$ 919,1 milhões para 261.219 matrículas nas redes estaduais e distrital e R$ 2.134,2 milhões para 406.400 matrículas nas municipais. A participação municipal de aproximadamente 70% no valor fixado em 2025 superou os 22% e 55% dos repasses de 2023 e 2024. A comparação indica uma mudança na composição dos recursos, observada a distinção entre os valores fixados e pagos em 2025.

O valor médio do fomento foi de aproximadamente R$ 4.573 por matrícula, com R$ 3.519 nas redes estaduais e distrital e R$ 5.251 nas municipais. O cálculo combina um valor por matrícula inversamente relacionado ao VAAT da rede, a quantidade declarada, a proporção de matrículas efetivamente criadas no ciclo anterior e a redução de 45,43% para as redes sem política local instituída. O valor médio regional foi maior no Norte e no Nordeste, cerca de R$ 5.379 e R$ 5.279, respectivamente, e menor no Centro-Oeste, R$ 3.278. A distribuição indica o componente redistributivo da alocação.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Por outro lado, a aferição da suficiência do fomento depende do conhecimento dos custos locais de oferta.

Quadro 4-A – Fomento fixado pela Portaria MEC nº 605/2025, por UF

UF	Municípios	Valor (R$ milhões)	Parcela municipal	Matrículas	R$ por matrícula
RO	42	10,8	96%	2.310	4.692
AC	18	23,9	52%	4.763	5.018
AM	53	128,4	83%	21.236	6.044
RR	10	4,2	93%	833	5.060
PA	126	351,7	53%	61.697	5.700
AP	12	14,0	69%	4.481	3.133
TO	99	30,1	69%	9.380	3.214
MA	117	160,9	61%	29.448	5.465
PI	161	93,8	51%	14.717	6.375
CE	153	168,4	75%	29.740	5.662
RN	148	60,2	79%	15.232	3.954
PB	192	79,9	100%	12.250	6.526
PE	166	192,1	78%	36.007	5.334
AL	89	72,9	83%	17.105	4.260
SE	54	34,8	72%	7.864	4.429
BA	355	439,9	62%	84.456	5.209
MG	515	167,6	97%	35.486	4.724
ES	59	63,9	62%	14.710	4.341
RJ	71	120,9	96%	29.972	4.035
SP	452	315,7	68%	103.016	3.065
PR	327	199,9	54%	41.794	4.783
SC	250	90,0	86%	19.506	4.615
RS	364	66,2	85%	21.926	3.020
MS	43	34,9	43%	14.926	2.341
MT	79	32,2	76%	9.711	3.313
GO	152	91,1	70%	22.290	4.086
DF	–	4,7	–	2.763	1.693
Total	4.107	3.053,3	70%	667.619	4.573

***Fonte**: elaboração a partir do Anexo da Portaria MEC nº 605, de 29 de agosto de 2025.*
Nota: valores fixados, não pagamentos por exercício. Os totais incluem a rede estadual ou distrital e as redes municipais. A coluna "Municípios" considera os entes contemplados com valor positivo. Percentuais e valores médios são aproximados. Unidades ordenadas por região; o traço no DF indica situação não aplicável.

A distribuição municipal apresentou mediana de 37 matrículas fomentadas por rede. Dos 1.791 municípios com até 30 matrículas fomentadas, 766 receberam apoio para exatamente 30. Apenas 29 redes municipais alcançaram mil matrículas ou mais.

A exigência de institucionalização da política local também teve consequência financeira. A análise permitiu constatar que 404 redes municipais não haviam

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

declarado política e norma de EI, das quais 283 receberam recursos, totalizando R$ 55,5 milhões, já considerada a dedução prevista. O dado caracteriza o efeito do critério sobre a alocação, sem permitir concluir, por si só, pela qualidade da implementação nas redes que atenderam à exigência.

Quanto à natureza da despesa, a classificação federal do fomento de 2025 como outras despesas correntes não demonstra aplicação exclusiva em custeio pelos entes beneficiários. A utilização segue as regras do Fundeb e precisa ser examinada nos registros locais. Portanto, não se pode deduzir da classificação do repasse que inexistiram investimentos em infraestrutura ou equipamentos.

A partir de 2026, a Constituição passou a determinar que Estados, DF e Municípios destinem no mínimo 4% dos recursos dos respectivos fundos à criação de matrículas em tempo integral, até o atingimento das metas do PNE. A Resolução CIF nº 23/2026 disciplina essa aplicação e seu registro no Siope, vinculando a produção de efeitos à publicação do novo PNE, ocorrida em abril de 2026 com a Lei nº 15.388/2026. Esse mecanismo destina recursos do próprio Fundeb e não constitui transferência federal adicional automática de 4%.

A identificação dos recursos no orçamento federal também mudou. Em 2023, o PETI foi executado no plano orçamentário (PO) 0015 da ação 0509. Em 2024, passou a dispor da ação 00VI, pela qual foram destinados R$ 17 milhões no PO de apoio à implementação, R$ 2.331 milhões no de fomento e pouco mais de R$ 20 milhões no de formação continuada. A participação inferior a 1% deste último caracteriza a composição dessa ação, mas não comprova subfinanciamento da formação, que pode contar com outras iniciativas e fontes.

Em 2025, o PO 0004 da ação 00SB permitiu individualizar o montante destinado ao fomento. Em 2026, contudo, não foi identificada discriminação equivalente por PO ou plano interno. Com a redução do detalhamento no orçamento federal, a identificação da aplicação da destinação mínima de 4% passou a depender também dos registros dos entes no Siope. O cumprimento da vinculação e a suficiência dos recursos diante das metas passaram a exigir verificação própria.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Quadro 4-B – Identificação orçamentária dos recursos federais do PETI, 2023–2026

Ano	Ação	Plano orçamentário	Identificação
2023	0509 – Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica	PO 0015 – Escola em Tempo Integral	Ação genérica, sem identificação própria do Programa
2024	00VI – Apoio à Implantação de Escolas em Tempo Integral	PO 0001 – Implementação (R$ 17 milhões); PO 0002 – Fomento (R$ 2.331 milhões); PO 0003 – Formação continuada (cerca de R$ 20 milhões)	Primeira ação específica para o Programa
2025	00VI (R$ 38 milhões, resíduo de 2024) e 00SB – Complementação da União ao Fundeb	PO 0004 – Complementação da União ao Fundeb – Fomento a Matrículas em Tempo Integral na Educação Básica (R$ 3.053 milhões)	Maior parte dos recursos sob a classificação do Fundeb, com PO específico
2026	00SB – Complementação da União ao Fundeb	Não identificado	Recursos não discriminados em PO nem em plano interno

***Fonte**: elaboração a partir das leis orçamentárias anuais (LOAs) de 2023 a 2026 consultadas no Siga Brasil.*
Nota: a classificação identifica o registro federal e não substitui a verificação dos pagamentos e da aplicação pelos entes. A ausência de individualização em 2026 refere-se à estrutura examinada, não à inexistência de financiamento.

A estimativa de aplicação de cerca de R$ 14,8 bilhões correspondente à destinação mínima no Fundeb não constitui transferência federal autônoma e não deve ser acrescida à série de repasses. Da mesma forma, os cerca de R$ 2,8 bilhões obtidos pela incidência de 4% sobre a complementação federal de aproximadamente R$ 70 bilhões em 2026 representam uma referência aritmética, não uma despesa específica do PETI identificada e executada.

O próprio MEC esclarece que os recursos previstos na Portaria nº 605/2025 podem financiar despesas elegíveis de manutenção e desenvolvimento do ensino, inclusive remuneração de profissionais da educação em efetivo exercício, observadas as regras do Fundeb. Essa possibilidade contrasta com as restrições aplicáveis às transferências originais do PETI, especialmente quanto ao pagamento de pessoal.

A mudança dificulta a comparação direta entre ciclos. O acompanhamento financeiro deve separar as transferências específicas da Lei nº 14.640/2023, o fomento pelo Fundeb e os recursos regulares das redes destinados à manutenção das matrículas.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Essa distinção evita dupla contagem e permite examinar se a expansão contou com financiamento suficiente em cada etapa.

A comparação entre os ciclos exige, ainda, considerar os diferentes calendários de pagamento. Em 2023 e 2025, os repasses concentraram-se no último trimestre e, em 2024, no segundo. A avaliação do exercício de 2026 dependerá dos dados anuais consolidados, pois os valores parciais correspondem essencialmente ao regime anterior. Para avaliar o novo arranjo, também será necessário verificar se a destinação ao tempo integral ampliou a capacidade de atendimento sem comprometer outras necessidades da educação básica financiadas pelo mesmo fundo.

A transição criou uma base institucional para a continuidade da expansão, mas os dados reunidos não permitem concluir, isoladamente, pela suficiência do financiamento. Essa avaliação dependerá do volume global de recursos, dos critérios de distribuição, dos custos de funcionamento e de sua repercussão nas diferentes redes. Também será necessário considerar o risco de deslocamento de outras despesas da educação básica financiadas pelo mesmo fundo.

5.3.5. Condições financeiras para a continuidade da oferta

A ampliação da jornada escolar exige decisões de médio e longo prazos sobre infraestrutura, organização curricular, contratação de profissionais e reorganização dos serviços educacionais. Essas decisões podem produzir compromissos financeiros que se prolongam muito além do período de recebimento do incentivo federal, o que torna especialmente relevante a fragilidade revelada pelo segundo ciclo.

A incerteza quanto à continuidade do financiamento pode comprometer o planejamento das redes e reduzir sua disposição para assumir novas metas de expansão. Por isso, é necessário aprimorar a previsibilidade plurianual do financiamento, articulando essas metas às disponibilidades orçamentárias efetivas e aos mecanismos permanentes de financiamento da educação básica.

Além disso, a expansão da jornada escolar tende a elevar despesas recorrentes, entre as quais se destacam remuneração de profissionais, alimentação, transporte

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

escolar, energia, água, manutenção predial e materiais pedagógicos. Nem todas essas despesas podem ser custeadas com os recursos específicos do PETI, dadas as restrições legais aplicáveis às transferências originais. Por isso, assegurar a manutenção das matrículas após o encerramento do apoio financeiro inicial se torna um desafio para os entes federados.

Somado a isso, investimentos realizados com recursos temporários podem gerar novas necessidades permanentes de custeio. A aquisição de equipamentos, por exemplo, pode exigir manutenção e reposição; a ampliação de espaços escolares pode aumentar despesas de conservação; e a reorganização curricular pode demandar a presença continuada de profissionais especializados.

Isso significa que a sustentabilidade financeira da ETI depende não apenas da disponibilidade de recursos para criar matrículas, mas também da capacidade de financiá-las regularmente. O Fundeb desempenha papel central nessa sustentação, mas não se pode presumir que seus mecanismos de distribuição sejam suficientes para cobrir integralmente os custos adicionais em todas as redes.

O novo PNE reforçou essa dimensão ao articular as metas de expansão da jornada integral ao planejamento plurianual e ao crescimento do investimento público em educação. Como as metas de atendimento possuem prazos próprios, as despesas de implantação e o custeio continuado precisam ser considerados desde o início da expansão. O planejamento do orçamento de 2027 e dos exercícios seguintes constitui, assim, oportunidade para relacionar metas de matrículas, investimentos em infraestrutura e despesas permanentes, sem antecipar a suficiência dos recursos disponíveis.

Outro desafio decorre das desigualdades econômicas, fiscais e administrativas entre Estados e Municípios. As redes de ensino apresentam condições muito diferentes de arrecadação própria, disponibilidade de infraestrutura, capacidade técnica e acesso a profissionais qualificados, o que pode influenciar tanto a possibilidade de ampliar a oferta quanto a capacidade de executar os recursos recebidos.

As diferenças territoriais examinadas na seção 5.3.3 mostraram a importância de distinguir os agrupamentos por UF das situações específicas de suas redes estaduais e

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

municipais. A leitura dos percentuais deve ser articulada à disponibilidade de recursos, aos custos locais, às matrículas atendidas e à capacidade administrativa, sem presumir que menor utilização corresponda automaticamente a menor capacidade fiscal ou a falhas de gestão.

Cumpre também registrar que os Municípios com menor capacidade fiscal podem enfrentar dificuldades para assumir despesas permanentes decorrentes da expansão, mesmo quando recebem recursos federais para sua implantação.

Além disso, a ampliação da jornada escolar pode ser particularmente onerosa em territórios rurais, regiões de baixa densidade populacional e localidades com grandes distâncias entre as residências dos estudantes e as unidades escolares.

O desafio consiste em evitar que uma política orientada à redução das desigualdades educacionais acabe reproduzindo diferenças preexistentes na capacidade de financiamento das redes. Nesse sentido, critérios redistributivos devem considerar não apenas o número de matrículas, mas também as condições socioeconômicas e territoriais e os custos diferenciados da oferta.

Os índices de utilização divulgados em julho de 2025, a prorrogação do prazo e a permanência de saldos em 2026 apontaram para a necessidade de acompanhar os obstáculos à execução financeira. Entretanto, os registros agregados não identificam, por si, as dificuldades de cada ente ou as providências já adotadas para enfrentá-las.

A elaboração de projetos, os processos licitatórios, a contratação de serviços, a adequação de instalações e os registros de prestação de contas podem dificultar a aplicação dos recursos. A identificação das causas dessas dificuldades exige evidências sobre cada rede. Diferenças nos percentuais de utilização são insuficientes para associar as dificuldades a um fator específico.

Para esse exame, é preciso combinar os dados financeiros com informações sobre a capacidade administrativa dos entes, a natureza das despesas programadas e as dificuldades registradas pelos gestores. A necessidade de capacitações e orientações específicas, reconhecida pelo próprio FNDE, e a prorrogação do prazo de utilização dos recursos reforçam a importância de examinar essa dimensão administrativa.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A adequação das despesas às regras de utilização dos recursos constitui outro desafio. A Lei nº 14.640/2023 estabelece restrições à aplicação das transferências, especialmente quanto ao pagamento de pessoal, questão examinada pelo TCU no Acórdão nº 310/2026-Plenário.

Na análise da consulta formulada pelo MEC, o Tribunal reafirmou as limitações ao financiamento direto ou indireto de despesas de pessoal com recursos do programa. Também examinou a possibilidade de financiamento de parcerias pedagógicas e de determinadas despesas vinculadas à formação de profissionais, observadas as condições legais pertinentes. A decisão é relevante porque explicita os limites de utilização dos recursos federais para atender às necessidades operacionais das redes de ensino.

A Portaria FNDE nº 714/2026, por meio do Enunciado nº 3/2026, também esclarece a possibilidade de aquisição de ônibus e custeio de transporte escolar com os recursos do programa, desde que demonstradas a necessidade, a vinculação às matrículas pactuadas e a caracterização como manutenção e desenvolvimento do ensino. A orientação é relevante para territórios rurais e de grandes distâncias, mas não assegura o financiamento permanente desse serviço.

O problema não consiste necessariamente na inadequação dessas restrições, que decorrem de fundamentos constitucionais e legais, mas na necessidade de compatibilizar as fontes de financiamento disponíveis com a composição efetiva dos custos da ETI. A transição para o financiamento pelo Fundeb, com regras próprias de aplicação, altera parte desse cenário. Contudo, exige orientações claras para evitar confusão entre os diferentes regimes jurídicos de utilização dos recursos.

Outro desafio é dispor de informações suficientemente integradas para acompanhar a execução orçamentária e financeira. Embora os documentos do MEC, do FNDE, do Ministério do Planejamento e do TCU apresentem dados relevantes, essas informações não constituem, isoladamente, uma série consolidada e homogênea da execução do programa. A mudança dos mecanismos de financiamento torna essa consolidação ainda mais complexa.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Uma avaliação abrangente deveria permitir acompanhar, por exercício e por ente federativo, os recursos autorizados, empenhados, liquidados, pagos, transferidos e efetivamente utilizados, além dos saldos remanescentes e dos valores eventualmente devolvidos. Também seria importante relacionar esses dados às matrículas pactuadas, declaradas e confirmadas.

A investigação do painel do FNDE permitiu reproduzir parte de seus agregados e esclarecer diferenças entre os valores apresentados. Persistiram, entretanto, lacunas na conciliação das fontes e na documentação dos indicadores, especialmente quanto aos períodos de referência e ao tratamento de rendimentos, devoluções e ajustes. A disponibilização organizada dessas informações, de forma acessível à população e aos gestores, facilitaria o acompanhamento das transferências, dos saldos e das despesas comprovadas, respeitadas as responsabilidades de cada ente. A consolidação dessas informações é indispensável para distinguir dificuldades de financiamento, problemas de execução administrativa e eventuais insuficiências na implementação das metas.

5.3.6. Planejamento financeiro e programação do PLOA 2027

A análise complementar do PLOA 2027, nos moldes do Projeto de Lei do Congresso Nacional (PLN) nº 24/2026-CN, permite examinar se as programações propostas possibilitam relacionar recursos e necessidades da ETI e fundamentar eventual alteração, pelo Congresso Nacional, do montante indicado pelo Executivo Federal para o Programa. O Volume V apresenta dotações que podem beneficiar essa oferta, mas não individualiza suficientemente a parcela destinada à política, conforme sintetizado no Quadro 4-C.

Quadro 4-C – Programações relacionadas à ETI no PLOA 2027

Ação / unidade	Dotação proposta (R$)	Alcance para a avaliação
00SB – Complementação da União ao Fundeb / FNDE	74.550.433.425	Não individualiza a aplicação na ETI.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Ação / unidade	Dotação proposta (R$)	Alcance para a avaliação
20RP – Apoio à Infraestrutura para a Educação Básica / FNDE	1.722.751.273	Não discrimina os projetos destinados à jornada integral.
0509 – Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica / MEC e FNDE	415.538.088	Total das duas unidades; abrange iniciativas diversas.
00VI – Apoio à Implantação de Escolas em Tempo Integral	Sem dotação nominal identificada	A ausência da ação não equivale à ausência de financiamento.

***Fonte**: PLOA 2027, Volume V, MEC, unidades 26101 e 26298, quadros dos créditos orçamentários; análise complementar de 13/11/2026.*
Nota: valores propostos no PLOA 2027. Na ação 0509, R$ 230.337.570 correspondem à administração direta do MEC e R$ 185.200.518 ao FNDE. Não se apura, pela soma das ações, um orçamento específico da ETI.

A ação 20RP contempla aproximadamente R$ 1,653 bilhão em investimentos e meta física de 2.432 projetos apoiados. Esse agregado não informa quantos projetos correspondem a escolas em tempo integral, quais compromissos já recaem sobre os recursos propostos ou quais necessidades permanecem sem cobertura. A ação 0509 também reúne iniciativas distintas, enquanto a complementação ao Fundeb não representa dotação integralmente disponível para a expansão da jornada.

Entre as programações examinadas, a ação 20RP guarda relação mais direta com as necessidades de construção, ampliação e adequação de escolas. O Anexo I da Portaria MEC nº 740/2026 relaciona as ações 20RP e 0509 entre as programações para indicação de emendas de comissão, enquanto a ação 00VI figura no Anexo II, relativo às emendas individuais.

Contudo, qualquer alteração do montante indicado para essas ações pelo Governo Federal deve observar a expansão esperada para o Programa. A Meta 19.a do novo PNE estabelece uma trajetória geral de investimento público em educação, o que inclui o PETI. Do mesmo modo, a Meta 6.a dispõe sobre o acréscimo de matrículas em tempo integral ao longo do tempo. Isso não significa, porém, que seja necessário aumento proporcional dos recursos federais, haja vista o financiamento subnacional e as possibilidades de utilização da estrutura disponível.

O Programa Nacional de Infraestrutura Escolar, criado nos arts. 21 a 27 da mesma lei, também deve integrar esse exame. É necessário esclarecer sua articulação com o PAR, a ação 20RP e as demandas das escolas em tempo integral, sem atribuir

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

automaticamente toda a programação de infraestrutura ao PETI ou presumir disponibilidade adicional de recursos.

O demonstrativo físico-financeiro deverá identificar as redes e escolas com necessidades de construção, ampliação ou adaptação, a carteira de projetos apresentados, aprovados, contratados, em execução e ainda não atendidos, os custos e os cronogramas. Deverá discriminar os recursos disponíveis e comprometidos, inclusive Fundeb, recursos próprios e outras transferências, e demonstrar a capacidade de execução. Somente a partir dessa conciliação será possível apurar eventual necessidade adicional por exercício, objeto e ação orçamentária, aferir a suficiência das dotações e quantificar eventual suplementação ao PLOA 2027.

5.3.7. Síntese da análise financeira

Após a edição da Lei nº 14.640/2023, os repasses ao PETI somaram cerca de R$ 4,07 bilhões em 2023 e 2024. Para o fomento de 2025, foram fixados R$ 3,05 bilhões. Os pagamentos acumulados somaram cerca de R$ 6,7 bilhões até dezembro de 2025 e R$ 7,1 bilhões com a parcela paga em 2026.

Com a integração ao Fundeb e o menor detalhamento do orçamento federal, o acompanhamento dos recursos dependerá, a partir deste momento, da conciliação dos registros federais e locais. O exame do PLOA 2027, ao longo de sua tramitação neste Congresso Nacional, evidenciou a falta de demonstrativo que associe as metas de expansão e os custos de manutenção aos recursos disponíveis e comprometidos. Esse demonstrativo é necessário para avaliar a suficiência do financiamento e dimensionar eventual suplementação. Os encaminhamentos correspondentes integram o Capítulo 14.

5.4. Síntese dos desdobramentos de 2025 e 2026

Os desdobramentos do PETI em 2025 e 2026 evidenciaram o avanço de sua estrutura normativa e institucional, com a ampliação dos instrumentos de assistência técnica, financiamento e orientação da oferta educacional. Nesse período, a Renapeti

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

avançou em sua estruturação, os editais criaram oportunidades de circulação de experiências pedagógicas e de incentivo à produção de conhecimento, enquanto as Diretrizes Operacionais Nacionais de 2025 e os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade de 2026 estabeleceram referências para a organização, a avaliação e o aperfeiçoamento da educação integral em tempo integral.

No campo financeiro, a execução dos primeiros ciclos revelou diferenças entre os recursos previstos, os valores transferidos e sua efetiva utilização pelas redes, além de dificuldades de planejamento e execução. As restrições orçamentárias enfrentadas no segundo ciclo contribuíram para a adoção, em 2025, de uma sistemática de fomento com recursos do Fundeb, à qual se somou, em 2026, a previsão constitucional de destinação mínima de recursos do Fundo para a expansão das matrículas. Essas mudanças reforçaram a importância de acompanhar a previsibilidade dos recursos, sua distribuição territorial e as condições de manutenção da oferta após o apoio inicial. A redução do detalhamento dos registros federais, por sua vez, evidenciou a necessidade de conciliar os dados do orçamento com as aplicações locais, para que a integração ao Fundeb não impeça o acompanhamento dos recursos destinados à expansão.

Paralelamente, a aprovação do novo PNE estabeleceu metas mais amplas de atendimento, articuladas a compromissos de investimento público, infraestrutura e qualidade educacional. A instituição do SNE acrescentou instrumentos de cooperação federativa, especialmente por meio da Cite e das Cibes, que poderão contribuir para a pactuação de responsabilidades, o aperfeiçoamento do financiamento e o enfrentamento das desigualdades entre as redes de ensino.

Assim, o período foi marcado pela ampliação das referências legais e institucionais para a expansão da jornada, embora a efetividade desses instrumentos ainda dependa de sua implementação e de sua capacidade de responder às necessidades das escolas e dos estudantes. Nesse contexto, o capítulo seguinte aprofunda as Diretrizes Operacionais Nacionais e os Parâmetros de Qualidade e Equidade que orientam a organização pedagógica e as condições de oferta da educação integral em tempo integral.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

CAPÍTULO 6. DIRETRIZES OPERACIONAIS NACIONAIS E PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE E EQUIDADE PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Este capítulo examina as Diretrizes Operacionais Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 7/2025) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade (Resolução CNE/CEB nº 4/2026). Sua posição na trajetória normativa foi apresentada no Capítulo 5. Aqui, o foco recai sobre as exigências de implementação e os instrumentos que permitem analisar as condições concretas da oferta.

As Diretrizes estabelecem fundamentos, responsabilidades e condições da Educação Integral em Tempo Integral; os Parâmetros oferecem referências para diagnóstico, planejamento, monitoramento e autoavaliação. A análise distingue o que redes e escolas devem assegurar da forma como podem reconhecer avanços, lacunas e prioridades, respeitadas as especificidades de cada etapa e modalidade.

Os dois atos devem ser lidos em articulação com as metas e estratégias do novo PNE, examinadas na seção 5.2.10. Essa relação associa a expansão decenal à qualidade da experiência educativa e às condições institucionais necessárias para sustentá-la.

Essas normas devem ser consideradas conforme sua vigência e seu âmbito de aplicação. A edição das Diretrizes em 2025 e dos Parâmetros em 2026 não autoriza, por si só, a aplicação retroativa de exigências novas aos ciclos anteriores de implementação do PETI. Além disso, os dois atos alcançam a Educação Integral em Tempo Integral de forma mais ampla, não apenas as matrículas fomentadas pelo Programa.

6.1. Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica

A Resolução CNE/CEB nº 7/2025 institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral e estabelece referências obrigatórias para a implementação, a gestão, o monitoramento e a avaliação dessa oferta nas escolas públicas e privadas de educação básica (art. 1º). A norma alcança a educação infantil,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

o ensino fundamental e o ensino médio, bem como suas diferentes modalidades, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais correspondentes (art. 2º). Publicada no Diário Oficial da União em 4 de agosto de 2025, a Resolução fundamenta-se, entre outras normas, na LDB, na Lei nº 14.640/2023 e na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Seu fundamento pedagógico e normativo encontra-se no Parecer CNE/CEB nº 12/2025.

O ponto de partida da Resolução é a vinculação entre EI e jornada em tempo integral (arts. 2º a 4º). A ampliação da permanência deve acompanhar uma proposta pedagógica voltada às dimensões cognitiva, física, emocional, social, ética, cultural e ambiental da formação humana. O estudante é compreendido como sujeito de direitos, pertencente a uma família, a uma comunidade e a um território.

Como política pública estruturante de garantia do direito humano à educação, a oferta deve assegurar inclusão, equidade, participação, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social. O art. 3º, § 1º, torna indissociáveis a expansão de matrículas, planejada com equidade e diagnóstico das condições materiais e profissionais, e uma proposta curricular coerente com a EI.

Nesse contexto, a Resolução introduz a justiça curricular como princípio de organização do currículo e de tomada de decisões (art. 3º, § 2º). Isso significa selecionar conhecimentos, conteúdos e experiências educativas considerando sua contribuição para a garantia de uma vida digna, para a promoção dos direitos humanos e para a construção de relações baseadas no cuidado e no bem-viver. A justiça curricular requer uma convivência solidária e democrática e o enfrentamento de exclusões, discriminações, preconceitos e formas de opressão. Portanto, o currículo não é tratado como uma simples lista neutra de conteúdos, mas como uma construção social e pedagógica comprometida com a igualdade, a dignidade e a transformação das desigualdades.

Nos termos do art. 4º da Resolução, a jornada escolar da Educação Integral em Tempo Integral deve alcançar, no mínimo, sete horas diárias ou 35 horas semanais, ofertadas de maneira regular e permanente e em conformidade com as particularidades de cada etapa e modalidade. Integram essa jornada não apenas as aulas e atividades

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

tradicionalmente reconhecidas como curriculares, mas também os períodos destinados à alimentação, à higiene, à socialização e à convivência. Esses momentos devem possuir intencionalidade pedagógica, infraestrutura apropriada e acompanhamento de profissionais qualificados. Os períodos de acolhimento, descanso, deslocamento interno e transição entre atividades também fazem parte da rotina escolar e precisam ser planejados, especialmente quando se trata de bebês e crianças pequenas.

A norma admite duas formas básicas de organização. Os sistemas de ensino podem manter escolas exclusivas de tempo integral, nas quais todas as matrículas são ofertadas em jornada ampliada, abrangendo a totalidade das turmas, ou escolas mistas, nas quais apenas parte das turmas funciona em tempo integral, permanecendo as demais em jornada parcial (art. 6º). Em ambas as hipóteses, o mínimo de sete horas diárias ou 35 horas semanais deve ser respeitado nas matrículas classificadas como de tempo integral. A possibilidade de diferentes modelos permite considerar as condições e a autonomia dos sistemas, mas não afasta as exigências de qualidade, equidade e integração curricular.

Além dos princípios constitucionais e daqueles previstos na LDB, a implementação deve observar princípios específicos previstos no art. 5º da norma. Entre eles estão a promoção dos direitos humanos, da diversidade e da inclusão social; a justiça curricular; a corresponsabilidade entre União, Estados, DF e Municípios; e a articulação da educação com políticas de meio ambiente, saúde, assistência social, cultura, esporte, segurança alimentar e proteção dos direitos da criança e do adolescente. A Resolução também destaca a sustentabilidade socioambiental, a gestão democrática da escola e do território educativo e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares.

Outro objetivo central é o reconhecimento da pluralidade dos sujeitos e de suas trajetórias. A política deve valorizar identidades étnico-raciais, culturais, religiosas, territoriais, geracionais, assim como as singularidades relacionadas à deficiência, à nacionalidade e à condição migratória. Esse reconhecimento deve estar acompanhado do compromisso com a superação de desigualdades educacionais existentes. A pluralidade cultural e linguística também precisa ser protegida, com atenção à

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo, à Educação Especial e à Educação Bilíngue de Surdos, bem como ao reconhecimento e à valorização das múltiplas linguagens, das ciências da natureza, das ciências humanas e sociais e da matemática.

As responsabilidades de implementação distribuem-se por seis dimensões estratégicas (art. 7º), examinadas a seguir:

6.1.1. Acesso e permanência com equidade

A expansão do tempo integral deve garantir acesso universal, inclusivo e equitativo, sem processos seletivos que violem a igualdade de condições (arts. 8º e 9º). Os sistemas de ensino devem analisar continuamente como as matrículas estão distribuídas e relacionar essa distribuição a informações sobre sexo, raça ou cor, nível socioeconômico, deficiência e localização geográfica. As decisões de expansão precisam apoiar-se em indicadores de desigualdade educacional e social, priorizando territórios e escolas de maior vulnerabilidade e com histórico de exclusão. A política deve favorecer o acesso de estudantes pretos e pardos em proporção compatível com o perfil demográfico dos estudantes da Educação Básica no território.

A ampliação não pode prejudicar a manutenção, a expansão ou a qualidade da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola, da educação do campo e da EJA. Também deve ser articulada com a educação especial na perspectiva inclusiva e com a educação profissional e tecnológica. Nos casos indígenas e quilombolas, a expansão depende do respeito às diretrizes próprias dessas modalidades e da realização de consulta pública informada às comunidades.

Os sistemas devem promover a continuidade das matrículas de tempo integral nas transições entre educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. Devem ainda adotar ações de prevenção e enfrentamento da infrequência, do abandono e da evasão, com participação dos professores, das equipes gestoras e dos órgãos centrais. Protocolos intersetoriais devem aproximar educação, assistência social, saúde, cultura, esporte, lazer e trabalho. Também são necessárias ações

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

permanentes para melhorar o clima escolar e prevenir ou superar bullying, preconceitos, discriminação e violências diversas.

Às escolas cabe acompanhar frequência, risco de abandono, aprendizagem e desenvolvimento integral; realizar busca ativa; manter diálogo com as famílias; articular-se com serviços públicos, organizações sociais e coletivos do território; e solicitar apoio às instâncias superiores quando necessário (art. 10). O PPP deve ser revisto continuamente, com participação da comunidade, para incorporar efetivamente a concepção de EI. As escolas também devem manter canais permanentes de escuta e participação das famílias.

6.1.2. Gestão democrática da política

A gestão da Educação Integral em Tempo Integral deve ser participativa e orientada por metas quantitativas e qualitativas (art. 11). Os sistemas de ensino devem manter instância regulamentada, vinculada à educação, responsável por acompanhar continuamente a implementação da política e propor seu aprimoramento. A formulação e a revisão das ações exigem consultas amplas e informadas às comunidades escolares e locais, considerando as necessidades dos diferentes públicos e as características de cada território.

O planejamento deve assegurar transporte e alimentação, Atendimento Educacional Especializado, composição adequada das turmas e profissionais suficientes. A melhoria da infraestrutura precisa atender aos usos da jornada ampliada, à acessibilidade e à sustentabilidade socioambiental. A análise das condições materiais é desenvolvida na seção 6.2.5, e a das condições profissionais, na seção 6.2.8.

Os sistemas também devem oferecer estratégias, metodologias e protocolos de apoio à gestão escolar e elaborar e apresentar anualmente ao respectivo conselho de educação relatório de monitoramento da política (art. 11). A gestão democrática, portanto, não se limita à consulta ocasional: ela pressupõe instâncias permanentes de participação, transparência, definição compartilhada de prioridades e acompanhamento público dos resultados.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

6.1.3. Articulação intersetorial e integração com os territórios

A escola de tempo integral deve relacionar-se de maneira institucionalizada com o território e com as demais políticas públicas (arts. 13 e 14). Sistemas e escolas precisam coordenar ações de busca ativa e atendimento integrado, fortalecer vínculos com serviços locais e aperfeiçoar protocolos de cooperação intersetorial. As parcerias com organizações da sociedade civil e coletivos comunitários devem integrar-se às oportunidades de aprendizagem previstas no PPP, com prioridade, no caso de entidades privadas, para organizações sem fins lucrativos.

Praças, parques, áreas verdes, espaços culturais, esportivos, científicos e outros equipamentos públicos podem ser incorporados às atividades escolares, desde que seu uso seja intencionalmente planejado e pedagogicamente acompanhado. A ampliação do território educativo não significa transferir ou reduzir a responsabilidade da escola, mas diversificar ambientes e experiências de aprendizagem.

A articulação com o mundo do trabalho deve considerar os arranjos produtivos locais, os interesses das juventudes e as diferentes práticas profissionais, tratando o trabalho como princípio educativo. Os sistemas e escolas também devem apoiar estudantes que utilizam serviços de saúde ou assistência social, compatibilizando a jornada escolar com consultas e atendimentos, e participar de fóruns, conselhos e outras instâncias de colaboração presentes no território.

6.1.4. Currículo, práticas pedagógicas e avaliação

Currículo, práticas pedagógicas e avaliação devem formar um conjunto coerente (art. 15). As experiências de aprendizagem precisam integrar conhecimentos, linguagens e dimensões do desenvolvimento, estimulando autonomia, empatia, criatividade, consciência crítica e convivência democrática. A relação entre cuidar e educar é indissociável, razão pela qual acolhimento, higiene, alimentação, descanso, socialização e escuta ativa devem ser objeto de ação pedagógica intencional.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O currículo fundamenta-se nos direitos de aprendizagem, nas competências e habilidades da BNCC, nos Temas Contemporâneos Transversais e nos currículos dos respectivos sistemas (arts. 16 a 20). As orientações pedagógicas devem respeitar as características de cada etapa e modalidade. Na educação infantil, devem ampliar e diversificar experiências que assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No ensino fundamental, devem aprofundar e diversificar aprendizagens e integrar diferentes dimensões do conhecimento, da cultura e da vida social. No ensino médio, aplicam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias da etapa, de modo que a formação geral e os demais percursos curriculares componham uma experiência integrada de formação.

A Resolução, em seus arts. 21 e 22, determina a superação da lógica fragmentada de "turno" e "contraturno". As atividades realizadas ao longo do dia devem compor uma única proposta curricular, sem separar artificialmente um período considerado acadêmico de outro visto apenas como complementar, recreativo ou assistencial. As escolas devem combinar sequências didáticas, atividades permanentes e projetos, promovendo articulação interdisciplinar entre componentes curriculares.

As práticas precisam ser inclusivas e diversificadas, utilizando múltiplas linguagens, metodologias, materiais, tecnologias, tempos, espaços e formas de agrupamento. Grupos heterogêneos e aprendizagem entre pares podem favorecer a convivência democrática entre estudantes de diferentes idades, origens, condições sociais, identidades e capacidades. Mestres da cultura popular e detentores de saberes tradicionais podem participar das práticas educativas em articulação com os sistemas de ensino.

A educação digital e midiática também integra essa concepção. Cabe promover direitos digitais, uso ético, responsável e crítico das tecnologias, cidadania e segurança digital, bem-estar no ambiente virtual e utilização de recursos educacionais abertos. Os estudantes devem ser capacitados não apenas para consumir informações, mas também para produzir conteúdos e tecnologias, inclusive por meio da programação e de outras formas de criação digital.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

As escolas devem orientar a construção dos projetos de vida dos estudantes em perspectiva socialmente referenciada, respeitando singularidades, interesses e contextos. Devem ainda executar ações de recomposição das aprendizagens e adotar processos avaliativos comprometidos com a justiça curricular, a integração entre componentes e a valorização das diferentes formas de aprender. A avaliação não pode limitar-se à classificação: deve contribuir para que todos alcancem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

6.1.5. Valorização e desenvolvimento profissional dos educadores

Os sistemas de ensino devem regulamentar a composição adequada das equipes gestoras, docentes e de apoio e assegurar quantidade, alocação e jornada de trabalho compatíveis com a EI, nos termos dos arts. 23 e 24. Sempre que possível, deve-se favorecer a dedicação dos professores a uma única escola e sua atuação em tempo integral nessa unidade, fortalecendo vínculos, planejamento coletivo e continuidade pedagógica.

A formação continuada em serviço deve contemplar conteúdos gerais e temas específicos de cada etapa e modalidade, ocorrendo tanto nas escolas quanto em atividades coordenadas pelas secretarias. Os profissionais não docentes – como trabalhadores da secretaria, da alimentação, da limpeza e do apoio – também devem participar de ações formativas, pois integram a comunidade educativa e contribuem para o desenvolvimento dos estudantes. A política deve assegurar condições de trabalho, bem-estar e perspectivas de progressão na carreira.

A Resolução incentiva a participação dos profissionais em pesquisas, ações de extensão, congressos e encontros de compartilhamento de práticas. Também promove a aproximação entre redes de ensino e instituições de educação superior, inclusive por meio de estágios curriculares, programas de iniciação à docência e projetos de extensão. Às escolas cabe identificar carências de pessoal, coordenar a formação cotidiana, promover boas condições de convivência profissional e acolher futuros educadores em experiências formativas vinculadas à realidade da EI.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

6.1.6. Monitoramento, avaliação e adequação normativa

O monitoramento deve ser contínuo, participativo e orientado ao aperfeiçoamento da política. Os sistemas precisam implementar avaliações alinhadas às metas definidas, sistematizar e disponibilizar os resultados às escolas e utilizar as evidências no planejamento de melhorias. Também lhes compete realizar estudos e pesquisas em parceria com universidades, centros de pesquisa e organizações com experiência no tema.

A avaliação deve combinar funções diagnóstica, formativa e somativa, com participação dos profissionais e das comunidades escolares. Deve abranger, no mínimo, a equidade na distribuição das matrículas; as taxas de permanência, aprovação, reprovação, abandono e evasão; os resultados de aprendizagem e desenvolvimento; as condições da infraestrutura física e pedagógica; a efetivação da gestão democrática; e a qualidade da articulação intersetorial e territorial (art. 25).

Nos termos do art. 26, às escolas compete aplicar as avaliações conforme as orientações do sistema, promover momentos coletivos de análise, conversar com estudantes, famílias e profissionais sobre os resultados e elaborar ou revisar planos de ação. A participação das famílias e da comunidade deve ser assegurada por canais permanentes de escuta, diálogo e corresponsabilidade.

A adequação normativa também integra a implementação. O art. 28, com redação dada pela Resolução CNE/CEB nº 2/2026, exige revisão dos instrumentos locais e elaboração ou revisão do ato específico da política, com apreciação do conselho de educação e observância das orientações de registro do MEC, até 31 de outubro de 2026. O histórico e o alcance das alterações são examinados na seção 5.2.3. O Quadro 5 reúne os principais aspectos das Diretrizes.

Quadro 5 - Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral

Aspecto	Síntese
Concepção	A ampliação da jornada deve assegurar formação humana integral e garantia de direitos. A oferta alcança a educação básica pública e privada, respeitadas as especificidades das etapas e modalidades.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Jornada	Mínimo de 7 horas diárias ou 35 horas semanais, de forma regular e permanente. Alimentação, higiene, socialização e convivência integram o processo educativo; descanso, acolhimento, deslocamento interno e transições devem ser planejados.
Fundamentos	Equidade e inclusão; justiça curricular; direitos humanos; gestão democrática; sustentabilidade socioambiental; articulação intersetorial e participação das comunidades.
Seis dimensões	1. Acesso e permanência com equidade. 2. Gestão da política de Educação Integral em Tempo Integral. 3. Articulação intersetorial e integração com os territórios e as comunidades. 4. Currículo, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento. 5. Valorização e desenvolvimento profissional de educadores. 6. Monitoramento e avaliação.
Unidade curricular	Uma proposta curricular integrada deve articular todas as atividades e superar a fragmentação entre turno e contraturno.
Condições de oferta	Infraestrutura, acessibilidade, alimentação, transporte, profissionais qualificados e acompanhamento pedagógico devem sustentar a jornada.
Adequação normativa	Revisão dos instrumentos locais e elaboração ou revisão do ato específico da política, com apreciação do conselho de educação, até 31 de outubro de 2026.

Fonte: elaboração própria, com base na Resolução CNE/CEB nº 7/2025, especialmente os arts. 2º a 7º e 28, este com redação dada pela Resolução CNE/CEB nº 2/2026.

6.2. Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Integral em Tempo Integral

A Resolução CNE/CEB nº 4/2026 institui os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Integral em Tempo Integral. A norma estabelece referências comuns para orientar o planejamento, a implementação, o monitoramento, a avaliação e a autoavaliação dessa oferta nas redes e nos sistemas públicos de ensino e nas unidades escolares públicas e privadas. A Resolução foi fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 6, de 14 de maio de 2026, homologado pelo Ministro da Educação.

A Resolução complementa as Diretrizes de 2025: seus anexos permitem examinar em que medida os fundamentos e as responsabilidades da política se concretizam. A leitura conjunta dos atos articula exigências de oferta, diagnóstico das condições existentes e definição de prioridades de melhoria.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

6.2.1. Natureza e finalidade dos Parâmetros

Os Parâmetros Nacionais constituem, nos termos da própria Resolução, instrumento de referência normativa e operacional para a estruturação, a expansão qualificada, o aprimoramento contínuo e a consolidação da política de Educação Integral em Tempo Integral. São normativos porque decorrem de resolução do CNE e devem orientar a atuação dos sistemas e das instituições escolares. São operacionais porque não se limitam a enunciar valores abstratos: apresentam condições, critérios, indicadores e referenciais que podem ser empregados nos processos de diagnóstico, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Sua aplicação deve respeitar a autonomia dos entes federativos e de seus sistemas de ensino (art. 1º). União, Estados, DF e Municípios continuam responsáveis por elaborar normas, definir estratégias e organizar suas redes segundo as realidades locais. Essa autonomia, entretanto, deve ser exercida dentro de um referencial nacional de garantia de direitos. Os Parâmetros funcionam como base comum para impedir que a expressão "tempo integral" designe ofertas profundamente desiguais ou desprovidas das condições necessárias ao desenvolvimento dos estudantes.

Qualidade e equidade são indissociáveis, não se restringindo ao desempenho em avaliações padronizadas (arts. 3º e 4º e anexos I e II). A qualidade abrange condições materiais, relações, participação, aprendizagens, desenvolvimento e bem-estar; a equidade exige que essas condições sejam examinadas segundo os públicos e territórios atendidos. A leitura dos indicadores deve considerar desigualdades de acesso e permanência, evitando que resultados agregados ocultem grupos excluídos ou ofertas insuficientes.

Os Parâmetros destinam-se a apoiar o diagnóstico das condições de oferta (art. 4º); orientar a elaboração, a execução, a revisão e o monitoramento dos planos de expansão e qualificação; subsidiar a autoavaliação institucional participativa; acompanhar a equidade e a redução das desigualdades; fortalecer a articulação territorial e intersetorial; e assegurar instrumentos de escuta, participação e acompanhamento do bem-estar dos estudantes.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

6.2.2. Dimensões estratégicas

Os Parâmetros mantêm a organização em seis dimensões (art. 3º), correspondente aos temas examinados nas seções 6.1.1 a 6.1.6.

Essas dimensões não devem funcionar isoladamente. Uma escola pode possuir currículo bem estruturado, por exemplo, mas não alcançar qualidade se não dispuser de profissionais suficientes ou se o transporte impedir a frequência regular. Da mesma forma, a expansão das matrículas pode aumentar o acesso, mas produzir novas desigualdades se priorizar apenas escolas com melhores condições prévias. Os Parâmetros propõem uma leitura integrada, na qual cada dimensão interfere nas demais.

Para cada dimensão, os anexos da Resolução apresentam referências dirigidas a dois níveis de atuação (arts. 9º e 10º). O Anexo I trata das redes e dos sistemas de ensino. O Anexo II se dirige às unidades escolares. Essa distinção permite identificar responsabilidades próprias das secretarias e órgãos gestores e responsabilidades que pertencem ao cotidiano da escola, sem perder de vista que os dois níveis precisam trabalhar de forma articulada.

6.2.3. Escala de implementação

Conforme o art. 4º, os indicadores e critérios são examinados mediante uma escala de três níveis: inexistente, em desenvolvimento e consolidado. Essa escala não foi concebida apenas para produzir classificações ou comparações entre redes e escolas. Sua função principal é apoiar o diagnóstico, revelar avanços e lacunas e orientar prioridades de ação.

A Resolução não define conceitualmente, de forma autônoma, o conteúdo de cada nível da escala. Para fins analíticos deste capítulo, o nível “inexistente” pode ser associado à condição ainda não instituída; o nível “em desenvolvimento”, à existência

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

de iniciativas, normas, recursos ou práticas em implantação, ainda sem abrangência, continuidade ou institucionalização plena; e o nível "consolidado", à condição efetivamente implementada, documentada, acompanhada e integrada ao funcionamento regular da política ou da escola. Essas interpretações não substituem a metodologia aplicável ao diagnóstico. A insuficiência de evidências exige verificação e não deve ser equiparada automaticamente à inexistência da condição.

A escala evidencia que a qualidade deve ser construída progressivamente. Uma rede pode apresentar indicadores ou critérios classificados no nível "consolidado" e outros no nível "em desenvolvimento". A classificação de uma dimensão em seu conjunto depende de metodologia específica de agregação. O diagnóstico deve permitir que cada sistema reconheça sua situação, defina metas realistas e organize planos de melhoria. Também favorece a prestação de contas e o controle social, pois torna mais claras as condições que precisam ser observadas para que a oferta avance.

As seções seguintes sistematizam as referências dos Anexos I e II por dimensão, destacando critérios e instrumentos que permitem examinar a concretização das exigências apresentadas na seção 6.1.

6.2.4. Acesso e permanência com equidade

A primeira dimensão permite examinar a concretização das exigências de acesso e permanência apresentadas na seção 6.1.1. O diagnóstico deve mostrar como as oportunidades e os obstáculos se distribuem entre públicos, territórios, etapas e modalidades, em vez de se limitar ao crescimento global das matrículas.

As redes devem dispor de informações que permitam identificar desigualdades. O diagnóstico precisa considerar o perfil dos estudantes atendidos, as áreas de maior vulnerabilidade social, a demanda manifesta, as listas de espera, a disponibilidade territorial da oferta e os indicadores de frequência, abandono e evasão. Esses dados

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

devem fundamentar as decisões sobre criação ou conversão de matrículas e impedir que a expansão ocorra apenas onde é administrativamente mais fácil.

Os critérios de acesso devem observar a vedação a seleções discriminatórias prevista nas Diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 7/2025. Os Parâmetros acrescentam critérios objetivos de priorização e, persistindo empate, sorteio público (Anexo I, item 3.4). Sua análise deve verificar a publicidade dos critérios e a coerência das prioridades com a redução das desigualdades.

A análise da permanência deve identificar barreiras materiais e pedagógicas, inclusive as relacionadas a transporte, alimentação, acessibilidade e atendimentos de saúde ou assistência social. Também precisa reconhecer situações de trabalho e responsabilidades de cuidado que comprometam direitos, orientando respostas compatíveis com a idade e a proteção integral dos estudantes.

A busca ativa e o acompanhamento da frequência, exigidos pelas Diretrizes Operacionais Nacionais, precisam ser examinados quanto à capacidade de identificar causas de infrequência e mobilizar respostas pedagógicas e sociais. Os registros devem permitir distinguir problemas de transporte, discriminação, violência, saúde ou inadequação da proposta escolar, sem atribuir automaticamente a ausência à falta de interesse do estudante ou da família.

A equidade também pressupõe continuidade entre as etapas. A existência de oferta integral na educação infantil ou nos anos iniciais, sem correspondência nos anos finais ou no ensino médio, pode interromper trajetórias e prejudicar famílias e estudantes. Os planos de expansão devem considerar transições e prever uma distribuição progressivamente equilibrada das oportunidades.

No exame da convivência e do bem-estar, importam o funcionamento dos canais de escuta, acolhimento e encaminhamento e a resposta às situações de discriminação e violência. Esses elementos permitem avaliar a participação e o pertencimento, além da frequência registrada.

6.2.5. Gestão democrática da política

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A segunda dimensão examina a capacidade institucional de sustentar a gestão democrática exigida na seção 6.1.2. A existência de normas e instâncias responsáveis deve ser considerada junto à continuidade das ações, à articulação do planejamento e à participação efetiva da comunidade.

As redes devem possuir normativos próprios, instâncias responsáveis, objetivos, metas, cronogramas e mecanismos de participação e acompanhamento. A política precisa articular-se com os planos de educação, com os instrumentos orçamentários, com o planejamento da rede, com a gestão de pessoal, com o transporte, com a alimentação, com a infraestrutura e com as ações de formação. A expansão de matrículas deve resultar de diagnóstico e planejamento, e não apenas da disponibilidade ocasional de espaço ou recursos. O Diagnóstico da Qualidade e da Equidade e o Plano de Expansão, examinados na seção 6.2.10, oferecem instrumentos para relacionar essas decisões às condições identificadas.

A gestão democrática requer participação de estudantes, famílias, profissionais, conselhos de educação, conselhos escolares, fóruns e comunidades. Essa participação precisa ocorrer durante a formulação, a execução e a avaliação, e não somente depois que as principais decisões já foram tomadas. As informações devem ser apresentadas de forma compreensível e com antecedência suficiente para permitir deliberação.

O planejamento deve estimar os efeitos da jornada ampliada sobre todos os componentes da oferta. Mais tempo na escola implica maior demanda por alimentação, água, energia, limpeza, materiais, profissionais, espaços de descanso, ambientes pedagógicos, transporte e manutenção. Também requer organização dos horários e das jornadas de trabalho para assegurar planejamento coletivo e acompanhamento adequado durante todo o período.

A infraestrutura deve ser avaliada de maneira ampla. Salas de aula são necessárias, mas não bastam. Os parâmetros de infraestrutura incluem biblioteca, espaços de leitura, áreas de convivência, instalações sanitárias adequadas, cozinha e refeitório, ambientes para práticas artísticas, culturais, científicas e corporais, áreas externas e espaços de acolhimento e descanso. As instalações devem ser acessíveis, seguras, ambientalmente adequadas e compatíveis com as características etárias dos

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

estudantes. A aplicação desses critérios deve observar as alternativas e a equivalência funcional dos espaços, a natureza da oferta e as especificidades territoriais, culturais e de cada etapa, conforme o Anexo I, itens 6.1 a 6.15.

O planejamento material deve articular-se ao dimensionamento das equipes em relação ao número de estudantes e à organização das jornadas, cuja análise se concentra na seção 6.2.8. Essa relação permite identificar ofertas que dependam de sobrecarga ou improvisação permanente.

6.2.6. Articulação intersetorial e integração com os territórios

A terceira dimensão permite verificar como a articulação entre os diversos setores da sociedade prevista na seção 6.1.3 funciona no território. O exame recai sobre a continuidade da cooperação, a definição de responsabilidades e a capacidade de mobilizar serviços e oportunidades educativas.

A articulação intersetorial deve ser institucionalizada por meio de fluxos, protocolos e responsabilidades definidos. Não pode depender apenas de relações pessoais entre profissionais. Redes e escolas devem saber como encaminhar situações, compartilhar informações nos limites legais, mobilizar serviços e acompanhar os atendimentos. A cooperação é especialmente importante para enfrentar abandono, violência, violações de direitos, insegurança alimentar, problemas de saúde e outras situações que afetam a trajetória escolar (Anexo I, itens 8.1 a 8.8).

O uso dos equipamentos e espaços territoriais mencionados na seção 6.1.3 deve ser examinado quanto à integração curricular, à segurança, à acessibilidade e ao acompanhamento profissional. A disponibilidade do espaço, isoladamente, não demonstra a qualidade de sua utilização educativa.

As parcerias não devem promover fragmentação curricular nem substituir indevidamente as responsabilidades do Estado e da escola. As ações educativas dessas parcerias precisam estar integradas ao PPP, ser acompanhadas pela gestão educacional e respeitar os princípios de inclusão, gratuidade, laicidade, proteção integral e não

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

discriminação. Quando forem celebradas com entidades privadas, devem observar a legislação aplicável, a transparência e os objetivos da política pública.

A integração territorial também valoriza os saberes locais. Artistas, mestres da cultura popular, comunidades tradicionais, trabalhadores, associações e coletivos podem contribuir para experiências educativas que relacionem conhecimento escolar, memória, cultura, ciência, meio ambiente e vida comunitária. Essa participação, contudo, deve ocorrer de forma planejada, sem precarizar o trabalho docente ou transformar colaboradores externos em substitutos permanentes dos profissionais da educação.

A participação da escola em conselhos, fóruns e redes de proteção deve contribuir para coordenar atendimentos e atividades com a jornada escolar. O diálogo regular com as famílias permite identificar quando a organização do tempo integral dificulta o acesso a outros direitos.

6.2.7. Currículo, práticas pedagógicas e avaliação

A quarta dimensão examina a concretização da unidade curricular apresentada na seção 6.1.4. O foco está na coerência entre PPP, organização dos tempos, práticas de aprendizagem e avaliação.

O art. 10, § 1º, IV, menciona dimensões intelectual, física, emocional, social, cultural e política do desenvolvimento humano. Essa enumeração difere da formulação do art. 2º das Diretrizes, que inclui aspectos cognitivos, físicos, emocionais, sociais, éticos, culturais e ambientais. As duas referências devem ser articuladas no planejamento, sem exclusão de dimensões da formação.

A análise da justiça curricular deve observar como a diversidade dos sujeitos e os temas transversais apresentados nas Diretrizes aparecem na seleção de conhecimentos e experiências. A aplicação desses referenciais deve ser examinada nos materiais, nas atividades e nos critérios de avaliação utilizados pelas escolas. Importa verificar a finalidade pedagógica, a adequação à faixa etária, o tratamento plural de temas controversos e o respeito à liberdade de consciência e de crença. A avaliação dos

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

estudantes deve considerar o domínio dos conhecimentos e a qualidade da argumentação, assegurada a proteção de todos contra discriminação e violência.

O PPP é o principal instrumento de organização dessa proposta (art. 10, § 1º, I). Deve ser elaborado e revisto de modo participativo e explicitar como os tempos, espaços, conhecimentos, profissionais e oportunidades educativas se articulam. Também deve contemplar as especificidades das etapas e modalidades, incluindo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, EJA, educação especial, educação profissional e tecnológica e a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola e a educação bilíngue de surdos. No caso da EJA, o Anexo I, item 4.9, distingue a incorporação da perspectiva de EI da configuração de matrícula em tempo integral. Essa especificidade deve ser respeitada na organização da oferta.

As práticas pedagógicas devem ser variadas e inclusivas. Projetos interdisciplinares, investigação, experimentação, leitura, produção artística, práticas corporais, cultura digital, participação comunitária e outras metodologias podem ampliar as formas de aprender. A diversificação das práticas deve ser examinada pela coerência com os direitos e objetivos de aprendizagem. Investigação, projetos, múltiplas linguagens e participação comunitária precisam integrar o planejamento, evitando atividades incluídas apenas para preencher a jornada.

O planejamento dos tempos de cuidado e convivência, já tratados na seção 6.1.4, deve ser examinado quanto aos espaços, ao acompanhamento e à adequação às necessidades dos estudantes. A alternância entre concentração, movimento, criação, interação e descanso permite avaliar se a jornada favorece o desenvolvimento ou produz desgaste excessivo.

A avaliação da aprendizagem deve ser diagnóstica, formativa e inclusiva. Seus resultados precisam orientar o planejamento, a recomposição das aprendizagens e o apoio aos estudantes. A qualidade não pode ser aferida exclusivamente por notas ou testes padronizados, embora os indicadores de aprendizagem integrem o diagnóstico. Devem ser observados também participação, desenvolvimento integral, autonomia,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

criatividade, convivência, bem-estar e diferentes formas de expressão (Anexo I, itens 13.1 a 13.4, e Anexo II, item 6.2).

A escuta dos estudantes é indispensável e integra as finalidades e responsabilidades previstas nos arts. 4º, VI, e 10, § 1º, III, da Resolução. A escola precisa conhecer como eles percebem a jornada, as atividades, as relações, a alimentação, os espaços e sua própria aprendizagem. A participação estudantil pode revelar problemas que indicadores administrativos não identificam, como cansaço, falta de pertencimento, experiências de discriminação ou pouca conexão entre as atividades.

6.2.8. Valorização e desenvolvimento profissional dos educadores

A quinta dimensão examina as condições que permitem cumprir as responsabilidades profissionais apresentadas na seção 6.1.5. A suficiência das equipes deve considerar funções docentes, de gestão, coordenação, apoio, alimentação, limpeza, secretaria, transporte e atendimento especializado.

O dimensionamento dos quadros e a organização das jornadas, pelas redes, devem assegurar planejamento coletivo, integração curricular e acompanhamento dos estudantes durante todo o período. A vinculação docente a uma única unidade, sempre que possível, precisa ser analisada junto à carreira, à remuneração, ao tempo de planejamento e ao bem-estar (Anexo I, itens 15.1 a 16.6).

A formação continuada deve ser parte da política, e não ação eventual. Os planos de formação precisam abordar concepção de EI, currículo integrado, equidade, relações étnico-raciais, inclusão, avaliação formativa, convivência, direitos humanos, tecnologias, articulação territorial e especificidades das etapas e modalidades. Também devem partir dos problemas identificados nos diagnósticos e nas autoavaliações (Anexo I, itens 17.1 a 17.9). Sua análise deve considerar a relação entre necessidades identificadas, participação dos profissionais e aplicação no cotidiano escolar.

A formação interna deve incluir os profissionais não docentes, reconhecendo sua participação no acolhimento, na convivência e no PPP. Essa inclusão permite examinar

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

se a agenda formativa alcança o conjunto da comunidade profissional. A cooperação com instituições de educação superior, prevista nas Diretrizes, deve ser examinada pela contribuição à formação e à produção de conhecimento sobre os problemas da implementação.

A valorização profissional inclui mecanismos de prevenção da sobrecarga, apoio à saúde e melhoria do clima organizacional. A qualidade da EI não é sustentável quando depende do adoecimento, da rotatividade elevada ou da contratação insuficiente de profissionais.

6.2.9. Monitoramento, avaliação e autoavaliação

A sexta dimensão permite examinar o funcionamento do acompanhamento exigido na seção 6.1.6. O monitoramento deve produzir informações regulares; a avaliação deve interpretá-las à luz dos objetivos e alimentar decisões de manutenção, correção ou ampliação das ações (art. 4º, I a VI).

As informações devem permitir acompanhar matrículas e condições de oferta nas seis dimensões e retornar às escolas e às instâncias de participação e controle social (Anexo I, itens 18.1 a 19.1, e Anexo II, itens 9.1 e 9.2). A análise deve observar tanto a produção dos dados quanto seu uso no planejamento.

A escala apresentada na seção 6.2.3 deve orientar prioridades e planos de ação com responsáveis, prazos, recursos e acompanhamento. A classificação precisa contribuir para a aprendizagem institucional e a melhoria contínua, evitando uso meramente punitivo.

As escolas devem realizar autoavaliação periódica e participativa conforme o art. 10, § 1º, IX, da Resolução. Estudantes, famílias, professores, gestores e demais profissionais devem contribuir para analisar as condições da oferta. Os relatórios institucionais devem registrar evidências, avanços, dificuldades e propostas de melhoria e ser encaminhados às secretarias de educação.

Conforme o art. 10, § 2º, incisos I a IX, da Resolução, esses relatórios devem conter informações sobre o perfil dos estudantes e dos profissionais; as relações

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

quantitativas entre docentes, técnicos e discentes; a infraestrutura e os recursos pedagógicos; a formação e a valorização profissional; as práticas curriculares, pedagógicas e de gestão; a avaliação e o acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento; a articulação intersetorial e territorial; e a participação e a governança democrática.

A divulgação das informações deve assegurar transparência e respeitar a legislação de proteção de dados, em especial a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Conselhos e fóruns precisam ter acesso aos dados necessários ao controle social, e as comunidades devem receber informações compreensíveis sobre a implementação e os resultados.

6.2.10. Diagnóstico da Qualidade e da Equidade e Plano de Expansão

A Resolução determina que as políticas locais sejam orientadas por dois instrumentos fundamentais: o Diagnóstico da Qualidade e da Equidade e o Plano de Expansão da Educação Integral em Tempo Integral (art. 6º). Cada secretaria de educação deverá elaborá-los com base na metodologia e no cronograma disponibilizados pelo MEC.

O diagnóstico deve reunir a situação das matrículas, a demanda, as desigualdades e as condições de oferta nas seis dimensões, identificando capacidades instaladas e lacunas. A análise conjunta permite relacionar a expansão pretendida às condições materiais, profissionais, pedagógicas e institucionais existentes.

O Plano de Expansão deve converter esse diagnóstico em prioridades, metas, etapas, cronograma, fontes de financiamento e ações de provisão das condições necessárias. Sua dimensão financeira articula-se ao registro de estimativas e ações previsto na Resolução CIF nº 23/2026, examinado na seção 5.2.6; os Parâmetros acrescentam referências de qualidade e equidade para orientar o planejamento. As previsões devem ser lidas conjuntamente, observadas a metodologia e as orientações do MEC para elaboração e registro.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O conselho e o fórum de educação do respectivo ente federativo devem acompanhar e avaliar os diagnósticos e os planos, assegurando controle social. Essa participação aumenta a transparência, favorece a continuidade das políticas e permite confrontar as decisões da gestão com as metas dos planos de educação e as necessidades das comunidades.

6.2.11. Responsabilidades do MEC

Cabe ao MEC prestar assistência técnica aos sistemas de ensino (art. 5º). A Resolução atribui ao MEC o dever de disseminar os Parâmetros Nacionais por diferentes canais, formar equipes técnicas das secretarias, desenvolver guias e manuais para o diagnóstico periódico e para a elaboração dos planos de expansão e oferecer orientações para a melhoria contínua das seis dimensões.

O MEC deve apresentar informações agregadas aos conselhos de educação para apoiar o monitoramento nacional (art. 5º). A Renapeti prestará apoio técnico direto às secretarias na elaboração dos diagnósticos e planos (art. 7º). Sua estrutura e operacionalização foram examinadas na seção 5.1.3.

O Conapeti deverá produzir relatório com informações sobre a elaboração dos diagnósticos e dos planos de expansão (art. 8º). Esse relatório deve ser divulgado nos canais oficiais do MEC e encaminhado aos conselhos e fóruns dos entes federativos. A medida procura construir um panorama nacional e fortalecer a transparência e a cooperação federativa.

6.2.12. Responsabilidades das escolas

As responsabilidades escolares, examinadas nas dimensões anteriores, articulam planejamento, diagnóstico institucional, escuta, acompanhamento e autoavaliação (art. 10). O PPP e o plano interno de formação devem ser elaborados de modo participativo e alinhados à política local e às referências da rede.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A síntese dessas responsabilidades evidencia a articulação entre escola e sistema de ensino: os registros e relatórios escolares alimentam o diagnóstico da rede, enquanto decisões sobre recursos, pessoal e infraestrutura devem apoiar a melhoria das práticas. A escola não deve ser responsabilizada isoladamente por condições que dependem de políticas e decisões do sistema.

6.2.13. Financiamento e defasagem do Censo Escolar

A Resolução também trata de uma dificuldade operacional relacionada à expansão da oferta (art. 11). Quando matrículas de tempo integral são criadas depois da data de referência do Censo Escolar ou durante o ano letivo, pode ocorrer um intervalo entre o atendimento efetivo dos estudantes e seu reconhecimento censitário para fins de financiamento.

Nessas situações, o MEC deverá adotar medidas transitórias de apoio técnico e operacional, conforme a legislação e a disponibilidade orçamentária, para reduzir os efeitos dessa defasagem. O apoio deverá observar critérios objetivos de qualidade, equidade, aderência aos Parâmetros e transparência no uso dos recursos. O dispositivo procura reduzir o risco de que a diferença temporal entre expansão real e registro oficial comprometa a sustentabilidade inicial da oferta. O Quadro 6 apresenta uma síntese das finalidades, dimensões e instrumentos dos Parâmetros.

Quadro 6 - Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade

Aspecto	Síntese
Finalidade	Orientar planejamento, implementação, monitoramento, avaliação e autoavaliação. Expandir matrículas com condições pedagógicas, materiais, institucionais e profissionais que reduzam desigualdades.
Seis dimensões	1. Acesso e permanência com equidade. 2. Gestão democrática da Política de Educação Integral em Tempo Integral. 3. Articulação intersetorial e integração com os territórios e as comunidades. 4. Currículo, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento. 5. Valorização e desenvolvimento profissional de educadores. 6. Monitoramento e avaliação da política de EI.
Redes e sistemas	Diagnóstico da qualidade e da equidade da oferta e Plano de Expansão da Educação Integral em Tempo Integral, elaborados pelas secretarias segundo metodologia e cronograma do MEC. O Anexo I reúne suas referências operacionais.
Escolas	Planejamento pedagógico e de gestão, escuta da comunidade, autoavaliação participativa e relatórios institucionais articulados à rede. O Anexo II reúne suas

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Aspecto	Síntese
	referências operacionais.
Escala	• Inexistente • Em desenvolvimento • Consolidado. A classificação aplica-se aos indicadores e critérios e deve orientar prioridades e melhoria contínua.
Articulação	Qualidade e equidade são indissociáveis. Evidências orientam metas, responsabilidades, recursos e acompanhamento, com participação e controle social.

Fonte: *elaboração própria, com base na Resolução CNE/CEB nº 4/2026, arts. 1º a 10 e anexos I e II, em articulação com a Resolução CNE/CEB nº 7/2025.*

6.3. Conclusão

As Diretrizes e os Parâmetros formam referências complementares: as primeiras estabelecem os fundamentos e as responsabilidades da oferta; os segundos orientam a análise de sua concretização. A leitura conjunta permite associar expansão de matrículas, condições de qualidade e redução das desigualdades.

Essa articulação exige que o Diagnóstico da Qualidade e da Equidade e o Plano de Expansão relacionem metas às condições efetivas de execução. Os resultados devem orientar prioridades, recursos e responsabilidades entre redes e escolas, em conexão com o financiamento e o planejamento decenal examinados no Capítulo 5.

A participação das comunidades e o retorno das informações às instâncias de acompanhamento são necessários para que diagnóstico e avaliação produzam decisões. A escala de implementação contribui para esse processo quando identifica lacunas e subsidia planos de melhoria, respeitadas a metodologia aplicável e as especificidades dos públicos e territórios.

A consolidação da Educação Integral em Tempo Integral deve ser aferida pela capacidade de transformar tempo ampliado em aprendizagens, desenvolvimento, bem-estar e garantia de direitos. Isso pressupõe corresponsabilidade federativa, apoio às escolas e uso contínuo das evidências para melhorar a oferta, sem reduzir a qualidade à quantidade de matrículas ou ao cumprimento formal de procedimentos.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

PARTE III

MONITORAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E EXPANSÃO DA OFERTA

CAPÍTULO 7. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PETI: O PLANO 2023-2026

7.1. Introdução e delimitação da análise

A Lei nº 14.640/2023 atribui ao MEC, em colaboração com os entes federados, a manutenção e a coordenação de sistema anual de monitoramento e avaliação da eficácia quantitativa e qualitativa do PETI (art. 10). O art. 13 inclui a criação de indicadores de avaliação contínua entre as finalidades da assistência técnica da União.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Nesse contexto, o Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023–2026, publicado pelo MEC em 2024, foi elaborado com o objetivo de apresentar a metodologia, as ações e os produtos a serem desenvolvidos no âmbito da SEB para o estabelecimento de um sistema de monitoramento e avaliação do Programa, em seus aspectos quantitativos e qualitativos. Ao desenvolver essa metodologia, o documento estrutura o acompanhamento por meio de indicadores de monitoramento e prevê avaliações de diagnóstico, de implementação e de resultados, além dos produtos e respectivas periodicidades.

O Plano não se limita ao registro das matrículas fomentadas. O sistema de monitoramento e avaliação nele proposto abrange diferentes dimensões da implementação do Programa, organizadas segundo os seis eixos operacionais do PETI[41]. Também incorpora indicadores globais destinados a acompanhar a expansão das matrículas em tempo integral e sua distribuição segundo diferentes recortes territoriais e sociais. O documento reúne diagnóstico do problema, desenho da política e modelo lógico; apresenta a metodologia de monitoramento; estrutura os indicadores de acompanhamento e as modalidades de avaliação; e estabelece produtos e cronograma de entregas.

O documento também registra o processo de elaboração e tramitação legislativa do Programa e descreve o mecanismo de fomento. Para os fins deste capítulo, esses elementos são retomados apenas na medida necessária à compreensão do desenho da política. A análise concentra-se, sobretudo, na contribuição específica do Plano para a estruturação do sistema de monitoramento e avaliação, particularmente na definição de indicadores, avaliações e produtos capazes de acompanhar diferentes etapas da implementação. Nesse percurso, assume especial relevância a distinção entre indicadores de insumo, de produto e de resultado, adotada pelo próprio documento

[41] Os seis eixos do PETI — Ampliar, Formar, Fomentar, Estruturar, Entrelaçar e Acompanhar — correspondem à organização das ações e do monitoramento prevista no Plano de Monitoramento e Avaliação 2023–2026. Não se confundem com as seis dimensões estratégicas dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Integral em Tempo Integral, instituídos pela Resolução CNE/CEB nº 4/2026 e examinados no capítulo anterior. Enquanto os eixos organizam o acompanhamento da implementação do PETI, as dimensões estabelecem referências para a qualidade e a equidade da oferta educacional.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

como referência para a organização do sistema de indicadores.

7.2. Do diagnóstico do problema ao desenho do Programa

O Plano parte do diagnóstico de que, passados oito anos da aprovação do PNE 2014-2025, as metas de expansão da ETI ainda não haviam sido alcançadas. No que se refere às matrículas, o percentual nacional na rede pública caiu de 17,6%, em 2014, para 15,1%, em 2021, e chegou a 18,2% em 2022, permanecendo abaixo da meta de 25% prevista no PNE.

A análise por etapa reforça esse diagnóstico. Na educação infantil, o percentual de matrículas em tempo integral manteve-se praticamente estável entre 2014 e 2022, enquanto, no ensino fundamental, houve redução expressiva nos anos iniciais e queda, seguida de recomposição, nos anos finais. Em 2022, os percentuais eram de 29,7% na educação infantil, 13,3% nos anos iniciais, 15,8% nos anos finais e 19,2% no ensino médio.

O Plano também registra que a meta relativa às escolas públicas não havia sido alcançada. O percentual de escolas com pelo menos 25% das matrículas em jornada de tempo integral passou de 29%, em 2014, para 27%, em 2022; além disso, nenhuma etapa da educação básica havia atingido o patamar de 50% previsto no PNE.

As diferenças por região, localização e dependência administrativa evidenciam, ainda, que a distância em relação às metas variava entre os recortes analisados, com resultados especialmente inferiores na região Norte e nas escolas rurais.

Na descrição do desenho do Programa, o Plano retoma de forma sintética sua base normativa – CF, LDB, Lei nº 14.640/2023 e Portarias nº 1.495/2023 e nº 2.036/2023 – para situar a atuação da União em regime de colaboração, com assistência técnica e financeira aos entes federativos.

A partir desse marco, o documento apresenta o Programa como apoiado em duas dimensões complementares: de um lado, o mecanismo de fomento destinado à ampliação das matrículas em tempo integral, regulamentado pela Portaria nº 1.495/2023; de outro, as diretrizes e ações estratégicas orientadas à qualidade e à

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

equidade da oferta, disciplinadas pela Portaria nº 2.036/2023.

Para organizar essa descrição, o Plano percorre três componentes: o processo de tramitação legislativa que resultou na Lei nº 14.640/2023; o desenho do mecanismo de fomento, incluindo critérios de distribuição, cálculo, adesão e pactuação; e as estratégias destinadas à ampliação da jornada com qualidade e equidade.

Como esses aspectos normativos e operacionais já foram examinados anteriormente, interessa aqui sobretudo a forma como o Plano os converte em referência para o sistema de monitoramento. Nesse sentido, o documento evidencia que quantidade, qualidade e equidade são dimensões interligadas do desenho da política, posteriormente organizadas nos seis eixos estratégicos do Programa.

7.3. O modelo lógico do Programa

O Plano organiza o PETI por meio de um modelo lógico destinado a explicitar a relação entre os recursos mobilizados, as ações realizadas, as entregas produzidas e as mudanças esperadas. Nessa estrutura, o percurso é organizado em cinco componentes – insumos, atividades, produtos, resultados e impactos – que permitem tornar visível a cadeia de implementação da política.

Os insumos correspondem aos recursos necessários à execução do Programa, que podem assumir natureza financeira, humana, normativa, política ou tecnológica. As atividades representam as ações e os serviços realizados a partir desses recursos. Os produtos são as entregas diretamente geradas pela execução das atividades. Os resultados dizem respeito às mudanças observáveis no curto prazo sobre indivíduos, grupos ou instituições, enquanto os impactos se referem a mudanças de mais longo prazo associadas à intervenção. Essa sequência é importante porque impede que a realização de uma atividade ou a entrega de um produto seja tomada, por si só, como evidência de alcance dos resultados pretendidos.

No PETI, a lógica é aplicada aos seis eixos estruturantes – Ampliar, Formar, Fomentar, Estruturar, Entrelaçar e Acompanhar. O Plano não apresenta apenas uma lista de ações: ele relaciona, para cada eixo, os recursos necessários, as atividades

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

previstas, os produtos a serem entregues, os resultados esperados e os impactos associados. Desse modo, cada eixo passa a ser lido como uma cadeia de implementação, e não como um conjunto isolado de iniciativas.

Essa organização permite compreender, por exemplo, que, no eixo Ampliar, recursos financeiros, estrutura técnica e sistemas de informação constituem insumos; a elaboração de normas, documentos orientadores e módulos do Simec constitui uma atividade; esses instrumentos e sistemas são produtos; a ampliação das matrículas e a institucionalização de políticas locais são resultados; e a garantia do direito ao acesso, a sustentabilidade das matrículas e o fortalecimento do controle social aparecem como impactos. A mesma lógica se repete, com conteúdos próprios, nos demais eixos.

A relevância do modelo está justamente nessa articulação vertical entre as colunas. Os produtos funcionam como ponte entre a ação administrativa e os resultados esperados: a existência de um edital, de um documento orientador, de uma plataforma ou de um módulo de sistema constitui uma entrega verificável, mas não equivale, automaticamente, à mudança que se pretende produzir nas redes ou nas escolas. Por isso, o acompanhamento precisa observar não apenas se a ação foi executada, mas também se o produto foi efetivamente entregue, se gerou os resultados esperados e, em horizonte mais amplo, se contribuiu para os impactos previstos.

Ao mesmo tempo, o Plano adverte que essa leitura não deve ser feita de forma rígida ou compartimentada. Os componentes são organizados por eixo para facilitar a compreensão, mas o próprio documento ressalta o inter-relacionamento entre eles para o alcance dos resultados propostos. Isso é particularmente importante porque vários resultados dependem de recursos e ações que atravessam mais de uma dimensão do Programa, como formação, infraestrutura, articulação institucional, assistência técnica e sistemas de informação.

O modelo lógico também evidencia que o Programa depende de insumos que vão além do financiamento. O Plano destaca a necessidade de pessoal técnico especializado no MEC, capacidade de articulação institucional e interministerial e suporte de tecnologia da informação para o desenvolvimento e a manutenção de módulos do Simec e de soluções de *Business Intelligence*. Assim, o funcionamento do Programa

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

pressupõe uma combinação de recursos financeiros, capacidades administrativas, coordenação federativa e infraestrutura tecnológica.

Por fim, os resultados esperados apresentados no modelo são tratados como referências iniciais, passíveis de calibração ao longo da implementação. Ainda assim, sua definição prévia é considerada necessária porque fornece a base para a construção do sistema de monitoramento e avaliação. É justamente a partir dessa arquitetura que o Plano passa, na seção seguinte, à definição dos indicadores de monitoramento e à distinção entre indicadores de insumo, de produto e de resultado.

7.4. Metodologia de monitoramento e avaliação

O Plano trata monitoramento e avaliação como dimensões complementares, porém distintas, do acompanhamento do Programa. O monitoramento é concebido como exame contínuo dos processos, produtos, resultados e impactos das ações realizadas, produzindo informações mais imediatas sobre a operação e os efeitos da política. A avaliação, por sua vez, envolve julgamento, atribuição de valor e mensuração, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o funcionamento e os efeitos do Programa e subsidiar ajustes nas linhas de intervenção.

A partir dessa concepção, o Plano organiza a metodologia em torno do escopo do monitoramento, dos destinatários e usuários das informações e do sistema de indicadores, articulando essas dimensões ao modelo lógico apresentado anteriormente. Essa concepção pressupõe que objetivos, estratégias, processos, insumos, produtos, resultados e impactos estejam previamente identificados e que os indicadores sejam definidos de forma compatível com essas dimensões. Por isso, o monitoramento não aparece no Plano como atividade posterior à implementação, mas como componente do próprio desenho da política.

7.4.1. Concepção e escopo do monitoramento

O monitoramento é concebido para subsidiar a gestão do Programa em seus seis

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

eixos – Ampliar, Formar, Fomentar, Estruturar, Entrelaçar e Acompanhar. O Plano, contudo, deixa claro que o escopo não é uniforme em todas as ações.

No eixo Ampliar, especificamente no acompanhamento das matrículas financiadas pelo mecanismo de fomento, o monitoramento assume caráter mais restrito e de controle: envolve a verificação das matrículas pactuadas, o cruzamento com outros programas de fomento e a posterior conferência com os dados do Censo Escolar. Nesse caso, o universo analisado corresponde às redes que participaram da pactuação.

Em outras ações do próprio eixo Ampliar e nos demais eixos, o escopo pode ser mais amplo, alcançando redes que participam das ações de assistência técnica ou financeira do MEC mesmo sem terem pactuado novas matrículas. Essa diferença é relevante porque a adesão ao Programa é voluntária e, portanto, os resultados dos indicadores precisam ser interpretados à luz dos diferentes universos de participação.

Essa definição de escopo funciona como uma chave para a leitura posterior dos seis eixos: cada um mobiliza objetos, públicos, fontes e resultados distintos, que serão examinados separadamente nas seções específicas.

7.4.2. Destinatários e usuários das informações

O Plano também identifica quem utiliza as informações produzidas pelo sistema de monitoramento. Os destinatários prioritários são os gestores do MEC envolvidos na implementação do Programa, mas os resultados também devem subsidiar o Conapeti e a Renapeti.

A Renapeti assume papel particularmente relevante na produção e circulação das informações, uma vez que apoia as secretarias de educação no planejamento, na implementação e no monitoramento de suas políticas e também coleta e organiza dados da implementação local. Além disso, o Plano prevê a utilização das informações por outros órgãos do Poder Executivo, pelo Poder Legislativo, por órgãos de controle, por pesquisadores e pela sociedade civil, reforçando a função de transparência e publicidade do sistema.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

7.4.3. Indicadores de monitoramento

A estrutura de indicadores parte diretamente do modelo lógico apresentado anteriormente. Para cada indicador, o Plano prevê a identificação da fase do modelo lógico à qual ele se vincula, sua descrição, frequência de coleta, órgão responsável, linha de base quando pertinente, meta e valor realizado.

A classificação adotada distingue três tipos principais:

- indicadores de insumo, destinados a verificar se a política dispõe dos recursos necessários para sua implementação e como esses recursos estão sendo utilizados;
- indicadores de produto, voltados ao acompanhamento das entregas e à identificação de problemas na implementação;
- indicadores de resultado, destinados a verificar em que medida metas e objetivos da política estão sendo alcançados.

A tipologia de indicadores orienta o acompanhamento dos cinco componentes do modelo lógico. Dado o estágio inicial do Programa, o Plano concentra sua proposta em um conjunto geral de indicadores de produtos e resultados, passíveis de calibração ao longo da implementação. A análise por eixo permite esclarecer o que cada indicador efetivamente mede e sua relação com os objetivos da política.

No caso do mecanismo de fomento, o cronograma dos indicadores está condicionado aos dados do Censo Escolar referentes às matrículas pactuadas para 2023 e 2024. Nos demais eixos, o acompanhamento depende do ritmo de implementação das equipes gestoras e observa periodicamente as entregas, o grau de execução e os resultados alcançados.

O Plano sistematiza esses indicadores segundo os seis eixos e acrescenta indicadores globais de resultado. Cada eixo reúne indicadores de produto e de resultado vinculados a fontes específicas, que serão examinados nas seções seguintes.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

7.5. Monitoramento por eixo do Programa

A estrutura geral de indicadores é desdobrada pelo Plano segundo os seis eixos do Programa. Embora todos se apoiem na distinção entre produtos e resultados, cada eixo possui objetos, fontes e universos próprios de acompanhamento. Essa diferenciação é importante porque o monitoramento não observa apenas a execução administrativa das ações do MEC, mas também, conforme a natureza de cada eixo, a adesão das redes, o alcance das iniciativas e as mudanças esperadas na oferta de educação integral em tempo integral.

7.5.1. Eixo Ampliar

No eixo Ampliar, o Plano combina duas dimensões de monitoramento. A primeira está diretamente associada ao mecanismo de fomento e busca verificar se as matrículas pactuadas e financiadas pelo Programa foram efetivamente criadas. A segunda acompanha ações destinadas a orientar as redes para que a expansão ocorra segundo critérios de eficiência, equidade e institucionalização das políticas locais de educação integral em tempo integral.

No nível dos produtos, o acompanhamento recai sobre a publicação das normas necessárias à transferência dos recursos, a elaboração e disseminação de documentos orientadores e o desenvolvimento dos módulos do Simec utilizados na operacionalização do Programa. Esses indicadores permitem verificar se os instrumentos administrativos e técnicos necessários à implementação foram disponibilizados.

Os indicadores de resultado avançam para três questões distintas: a participação das matrículas fomentadas no conjunto da oferta de tempo integral; o cumprimento, pelas redes, da ampliação declarada no âmbito do Programa; e o grau de institucionalização das políticas locais, medido pela existência de política de educação integral em tempo integral formalizada pelos respectivos conselhos de educação.

Essa combinação é particularmente relevante porque o eixo não reduz expansão

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

ao número de matrículas financiadas. O Plano associa o crescimento quantitativo à distribuição territorial e à consolidação de políticas próprias nos entes federativos, de modo que o acompanhamento da ampliação incorpora também dimensões de equidade e institucionalização.

7.5.2. Eixo Formar

No eixo Formar, a lógica do monitoramento acompanha a passagem entre oferta, adesão e alcance da formação. O produto inicial é a disponibilização das ações formativas pelo MEC; o resultado depende da participação das redes e dos profissionais, uma vez que a adesão às formações é voluntária.

O Plano acompanha o número de formações ofertadas e de seminários realizados e propõe, como indicador de resultado, o "percentual de profissionais formados em relação às formações ofertadas". Do ponto de vista analítico, a interpretação desse indicador requer atenção à definição do denominador e à unidade de contagem adotada, especialmente para distinguir cobertura, conclusão e número de participações.

O eixo contempla ainda a realização de seminários regionais e a elaboração de documento nacional com princípios e orientações para a educação integral em tempo integral, destinado a subsidiar o CNE. Assim, o monitoramento alcança tanto a formação propriamente dita quanto a produção de referenciais nacionais decorrentes desse processo.

7.5.3. Eixo Fomentar

O eixo Fomentar reúne duas frentes distintas. A primeira consiste na assistência técnica e financeira para aquisição de materiais didáticos, pedagógicos e outros recursos destinados à melhoria das práticas educativas e de gestão; a segunda está voltada ao reconhecimento e à disseminação de experiências de inovação pedagógica.

No primeiro caso, o monitoramento considera tanto a estrutura necessária à implementação, como o módulo no sistema do PDDE e os documentos orientadores, quanto o número e o percentual de escolas atendidas e os recursos executados. O

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

próprio Plano destaca que a distribuição desses recursos deve ser observada também sob a perspectiva da equidade.

Na segunda frente, os produtos correspondem à publicação de edital e à realização da Mostra Nacional de Experiências em Educação Integral em Tempo Integral. O resultado esperado ultrapassa a realização desses eventos e busca captar a presença, nas redes, de ações de reconhecimento, fomento e difusão de projetos inovadores.

Desse modo, o eixo permite distinguir entre a disponibilização de recursos e instrumentos pelo MEC e sua disseminação ou incorporação nas redes e escolas.

7.5.4. Eixo Estruturar

No eixo Estruturar, o monitoramento concentra-se nas condições de infraestrutura necessárias à oferta da educação integral em tempo integral. O Plano prevê assistência técnica e financeira aos entes federados para construção ou conclusão de unidades escolares capazes de atender à jornada ampliada.

Os indicadores acompanham, de um lado, a disponibilização dos sistemas e mecanismos de acesso à assistência; de outro, o número de novas escolas criadas com apoio financeiro e os valores de recursos empenhados e pagos por ente.

Os indicadores classificados pelo Plano como resultados abrangem execução financeira e criação de escolas. Analiticamente, sua interpretação requer distinguir os recursos empenhados e pagos, a conclusão física das unidades e seu funcionamento. No modelo lógico do Plano, a ampliação do número de novas escolas é tratada como resultado; sua efetiva contribuição para a oferta de tempo integral, contudo, depende também das condições de funcionamento das unidades, como pessoal, equipamentos e capacidade de atendimento.

7.5.5. Eixo Entrelaçar

O eixo Entrelaçar desloca o foco para a articulação intersetorial e o trabalho em rede nos territórios. O Plano prevê como produtos um documento de referência, ações

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

de formação e um catálogo de iniciativas relacionadas à EI ofertadas por outros ministérios.

Os resultados buscados são mais relacionais e institucionais: presença de articulação intersetorial nas redes, formação de profissionais nessa perspectiva, autonomia administrativa e pedagógica para implementação dos projetos, participação social e utilização de ações ofertadas por outros ministérios no planejamento da EI.

Parte desses indicadores depende de pesquisas diagnósticas e de levantamentos periódicos realizados pelo próprio MEC. O Plano reconhece, portanto, que nem todas as dimensões relevantes podem ser observadas exclusivamente por sistemas administrativos já existentes. Para captar práticas de articulação, participação e gestão, torna-se necessária a produção específica de informações junto às redes. Nesse processo, a Renapeti é apontada como estrutura relevante de apoio.

7.5.6. Eixo Acompanhar

O eixo Acompanhar possui uma função particular na arquitetura do Programa porque reúne ações diretamente relacionadas ao próprio sistema de avaliação da qualidade da educação integral em tempo integral. Suas principais entregas envolvem a definição de parâmetros de qualidade, a construção de indicadores de referência, a elaboração de materiais orientadores e a disponibilização de plataforma para registro das informações da Avaliação Institucional Participativa.

O monitoramento distingue novamente as entregas das mudanças esperadas. Os parâmetros, os materiais e a plataforma constituem produtos; entre os resultados previstos estão a realização da avaliação institucional participativa pelas escolas e, posteriormente, a produção de informações associadas aos indicadores de qualidade construídos no próprio processo.

Há aqui uma característica específica: parte dos indicadores qualitativos ainda deveria ser construída durante a implementação. O Plano associa essa construção ao caráter participativo e ao princípio da qualidade socialmente referenciada, de modo que os referenciais de qualidade não são apresentados como completamente definidos a

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

priori. Os dados produzidos pela plataforma, quando disponíveis, deveriam posteriormente alimentar o próprio sistema de monitoramento e avaliação.

O eixo acompanha ainda a entrega, a discussão com as equipes gestoras e a divulgação dos produtos do próprio Plano de Monitoramento e Avaliação. Esse acompanhamento informa sobre a execução do sistema e a circulação de suas análises. Analiticamente, sua contribuição para a gestão depende também do uso dos achados na tomada de decisão e no aprimoramento das ações.

7.6. Indicadores globais de resultado

Após os indicadores específicos dos seis eixos, o Plano estabelece um conjunto de indicadores globais de resultado. A distinção é relevante porque o alcance do Programa não se limita às matrículas diretamente financiadas pelo mecanismo de fomento. As ações de formação, reorientação curricular, articulação intersetorial e apoio à alocação eficiente e equitativa podem alcançar redes que ofertam ETI mesmo sem terem pactuado novas matrículas.

O Plano propõe acompanhar historicamente a expansão das matrículas segundo recortes como etapa, modalidade, região, localização, localização diferenciada, nível socioeconômico, raça, sexo e deficiência. Quatro conjuntos tratam diretamente da expansão e da distribuição da oferta: a taxa de crescimento das matrículas em tempo integral; o percentual de municípios distribuídos por faixas da proporção dessas matrículas e por nível socioeconômico; o percentual de escolas segundo as mesmas dimensões; e o percentual de matrículas em tempo integral em escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Esses quatro conjuntos correspondem aos indicadores globais de resultado apresentados pelo Plano. O Saeb e os indicadores de rendimento escolar aparecem posteriormente como objetos previstos para a avaliação de resultados, especialmente na avaliação programada para 2026, e não como componentes desse conjunto global.

Os indicadores globais concentram-se, portanto, na expansão das matrículas e em sua distribuição territorial e social, com atenção à equidade. Suas fontes, nesse

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

conjunto, são principalmente o Censo Escolar e o Inse produzidos pelo Inep.

O Plano apresenta essa estrutura como não exaustiva e admite seu detalhamento e a incorporação de novos indicadores durante a implementação, especialmente nas dimensões qualitativas. Do ponto de vista analítico, eventuais calibrações devem ser documentadas de modo a explicitar alterações de fórmulas, fontes, metas ou periodicidades e seus efeitos sobre a comparabilidade dos resultados ao longo do tempo.

7.7. Avaliações previstas no Plano

Além do monitoramento contínuo, o Plano prevê avaliações específicas do PETI. Com base no Guia Prático de Análise *ex post*, referenciado pelo próprio documento, são selecionadas três modalidades consideradas compatíveis com o estágio de implementação e com os objetivos da política: avaliação de diagnóstico, avaliação de implementação e avaliação de resultados.

A avaliação de diagnóstico é proposta para verificar se o problema que justificou a criação do Programa permanece corretamente caracterizado durante sua execução. No caso do PETI, o foco recai especialmente sobre a equidade no acesso, considerando a distribuição territorial da oferta e as diferenças entre grupos sociais. O Plano reconhece que parte desse diagnóstico já havia sido construída no desenho inicial do Programa, mas considera necessária uma caracterização mais aprofundada, capaz de responder onde o problema é mais intenso, quais regiões apresentam maiores dificuldades e quais grupos estão mais afetados. Essa avaliação deve também produzir a linha de base para os indicadores globais de resultado, com desagregações geográficas e populacionais que permitam acompanhar posteriormente a evolução da equidade no acesso à ETI.

A avaliação de implementação concentra-se nos processos necessários à transformação dos insumos em produtos. Seu objetivo é verificar a correspondência entre as atividades previstas e as entregas realizadas, identificando problemas de execução e o estágio em que eles ocorrem. Essa modalidade é especialmente relevante para o Programa em razão de seu caráter federativo e da participação de diferentes

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

atores nas três esferas de governo. A avaliação deve permitir identificar quais ações estão funcionando, quais grupos conseguem acessar os produtos esperados e em que condições isso ocorre, produzindo subsídios para ajustes e aperfeiçoamentos ao longo da implementação. Embora se relacione ao monitoramento, a avaliação de implementação possui caráter distinto dos relatórios periódicos: pressupõe análise crítica dos dados, discussão com os gestores e, quando pertinente, incorporação de análises de risco e recomendações.

A avaliação de resultados volta-se para a evolução dos resultados e impactos esperados da política, utilizando abordagens quantitativas e qualitativas. No PETI, seu objeto não se limita à expansão do número de matrículas. O Plano associa os resultados também à equidade da expansão e ao amadurecimento de uma concepção de EI que ultrapasse a ampliação da jornada escolar. Por isso, as avaliações de resultados devem considerar tanto os indicadores quantitativos quanto as evidências qualitativas produzidas, entre outros instrumentos, pela Avaliação Institucional Participativa prevista no eixo Acompanhar. O desenho dessas avaliações deve variar conforme o grau de execução do Programa, de modo que resultados mais imediatos possam ser analisados antes daqueles que dependem de maior maturação da política.

7.8. Produtos do monitoramento e da avaliação

Para materializar o sistema proposto, o Plano prevê diferentes produtos, adequados a distintos tipos de informação e necessidades de gestão.

O Painel de Monitoramento é destinado à apresentação visual de grandes volumes de dados quantitativos, permitindo acompanhar rapidamente indicadores, tendências e diferentes níveis territoriais de agregação.

Os relatórios de monitoramento têm caráter mais analítico e sistemático. Devem registrar o progresso das ações, identificar problemas de implementação e examinar o alcance das entregas e dos resultados. Sua periodicidade prevista é quadrimestral, com

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

relatórios em maio, agosto e dezembro, cada qual associado a funções específicas no ciclo de acompanhamento.

Os boletins de monitoramento são instrumentos de comunicação mais sintéticos, destinados à divulgação rápida de informações consideradas relevantes durante a execução, especialmente aquelas que demandem atenção ou possam subsidiar decisões imediatas.

Os relatórios de avaliação, por sua vez, correspondem a estudos mais estruturados, com introdução, objetivo, metodologia, análise dos resultados e conclusão. É por meio deles que se materializam as avaliações de diagnóstico, de implementação e de resultados previstas no Plano.

A diversidade desses produtos reforça a distinção entre monitoramento e avaliação assumida pelo próprio documento, já que, enquanto o monitoramento sustenta o acompanhamento contínuo da execução, a avaliação aprofunda a interpretação dos problemas, processos e resultados da política.

O cronograma apresentado no Plano previa a disponibilização do painel e dos boletins ao longo da implementação; relatórios de monitoramento em maio, agosto e dezembro; avaliação de diagnóstico em março de 2024; avaliações de implementação no primeiro trimestre de 2025 e de 2026; e avaliações de resultados em dezembro de 2025 e de 2026. Essas datas correspondem ao planejamento formulado no documento e devem ser distinguidas das datas de publicação efetiva de cada produto.

7.9. Síntese

Ao concluir, o Plano reafirma uma concepção não linear de implementação de políticas públicas, na qual o desenho pode ser continuamente ajustado a partir das informações produzidas durante a execução. Por essa razão, o sistema de indicadores é apresentado como estrutura inicial, sujeita a desenvolvimento e calibração ao longo do período de 2023 a 2026.

A conclusão também reforça que a avaliação do Programa não deve se limitar ao crescimento das matrículas. Além da expansão quantitativa, devem ser consideradas a equidade de sua distribuição e a qualidade da oferta na perspectiva da EI.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Em síntese, o Plano estrutura o monitoramento e a avaliação como instrumentos permanentes de gestão, destinados não apenas a verificar a execução das ações, mas a produzir evidências capazes de orientar decisões, corrigir rumos e acompanhar, de forma progressiva, a eficácia, a eficiência e a efetividade do PETI. O capítulo seguinte examina as evidências de implementação disponíveis para esse confronto.

CAPÍTULO 8. AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PETI: 2023-2025

8.1. Introdução e delimitação da análise

Conforme examinado no Capítulo 7, o Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023–2026, publicado pelo MEC em 2024, estabeleceu a arquitetura destinada a acompanhar a implementação da política por meio do modelo lógico, dos indicadores vinculados aos seis eixos estruturantes e de avaliações de diagnóstico, implementação e resultados. O documento definiu, portanto, não apenas o que deveria ser observado, mas também a relação esperada entre insumos, atividades, produtos, resultados e impactos, além dos produtos por meio dos quais as evidências seriam sistematizadas ao longo da execução.

A Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral: Avaliação de Implementação 2023–2025, publicada pelo MEC em novembro de 2025, constitui um dos produtos previstos nessa arquitetura. Seu objetivo foi verificar se o Programa vinha sendo executado conforme o desenho estabelecido e se os elos entre insumos, processos e produtos permaneciam condizentes com o esperado. A análise cobriu as ações realizadas até agosto de 2025 e utilizou pesquisa documental, dados administrativos do Simec e entrevistas com gestores responsáveis pela implementação.

Este capítulo examina essa primeira avaliação de implementação em continuidade ao exame do Plano realizado no Capítulo 7, para confrontar o desenho de monitoramento e implementação com as evidências produzidas pelo próprio MEC sobre a execução das ações entre 2023 e 2025. A comparação exige preservar a distinção entre implementação e resultado, pois a própria avaliação de 2025 delimitou

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

seu escopo à entrega dos produtos previstos e afastou, expressamente, a verificação de sua contribuição para os resultados finais de expansão com eficiência e equidade. Assim, a classificação de uma ação como implementada indica que as atividades previstas foram executadas e seus produtos entregues; não significa, por si só, que tenham produzido os resultados ou impactos esperados sobre redes, escolas e estudantes. Essa delimitação é coerente com o modelo lógico apresentado no Plano e impede que entregas administrativas sejam tratadas como evidência automática de efetividade.

8.2. Do planejamento do monitoramento à primeira avaliação de implementação

O Plano de 2024 previa um sistema de monitoramento e avaliação organizado em torno dos eixos Ampliar, Formar, Fomentar, Estruturar, Entrelaçar e Acompanhar. Para cada eixo, deveriam ser observados produtos e resultados relacionados às ações de assistência técnica e financeira, formação, infraestrutura, articulação intersetorial, institucionalização das políticas locais e construção de mecanismos de avaliação quantitativa e qualitativa. Em paralelo, o Plano estabeleceu indicadores globais voltados à expansão e à distribuição territorial e social das matrículas. As condições de oferta e os resultados educacionais integravam outras frentes de acompanhamento e avaliação.

No desenho original, o monitoramento possuía função contínua, enquanto as avaliações deveriam aprofundar questões específicas. O cronograma previa painel e boletins ao longo da implementação, relatórios de monitoramento em maio, agosto e dezembro, avaliação de diagnóstico em março de 2024, avaliações de implementação no primeiro trimestre de 2025 e de 2026 e avaliações de resultados em dezembro de 2025 e de 2026. A avaliação de implementação publicada em novembro de 2025 materializou uma dessas entregas, embora em data posterior ao primeiro trimestre inicialmente indicado no cronograma.

Essa diferença temporal não deve ser interpretada isoladamente como falha de execução. O próprio Plano admitia calibração dos indicadores e ajustes ao longo da

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

implementação, e a avaliação de 2025 foi construída com informações que alcançam agosto daquele ano. O dado relevante, para fins analíticos, é que o produto previsto passou a existir e utilizou como referência o modelo lógico do Programa, permitindo comparar o desenho formulado em 2024 com o estágio efetivamente observado até o corte temporal da avaliação.

A metodologia adotada pelo MEC sintetizou essa comparação em dois indicadores de desempenho: grau de cumprimento da ação e grau de adesão. Quanto ao primeiro, as ações foram classificadas como implementadas, iniciadas ou não iniciadas. Quanto ao segundo, a adesão foi distribuída em cinco faixas: muito baixa, baixa, moderada, alta e muito alta. Pela própria escala utilizada na avaliação, percentuais entre 60% e menos de 80% correspondem a adesão alta, e valores iguais ou superiores a 80%, a adesão muito alta.

8.3. Grau geral de implementação do Programa

A avaliação examinou 12 ações distribuídas pelos seis eixos. Destas, seis foram classificadas como implementadas, quatro como iniciadas e duas como não iniciadas. Em termos agregados, portanto, 83,3% das ações haviam sido iniciadas ou implementadas até agosto de 2025, enquanto 50% alcançaram o estágio de implementação definido pela metodologia do estudo. O resultado indica avanço relevante na entrega dos componentes previstos, mas também mostra que metade das ações ainda não havia alcançado a condição de produto integralmente entregue.

Tabela 1 - Grau de cumprimento e adesão às ações do PETI – 2023–2025

Eixo	Ações previstas	Não iniciadas	Iniciadas	Implementadas	Adesão média informada
Ampliar	2	0	0	2 (100%)	90,5% – muito alta
Formar	2	0	0	2 (100%)	79,0% – alta
Fomentar	2	1	0	1 (50%)	15,96% – muito baixa
Estruturar	1	0	1	0 (0%)	Não mensurada
Entrelaçar	1	0	1	0 (0%)	Não mensurada
Acompanhar	4	1	2	1 (25%)	Não mensurada
Total	**12**	**2 (16,7%)**	**4 (33,3%)**	**6 (50%)**	**61,8% – alta**

Fonte: *elaboração própria com base em Brasil (2025).*

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O resultado agregado exige leitura por eixo. A média geral encobre estágios distintos de implementação: as ações dos eixos Ampliar e Formar foram integralmente implementadas; Fomentar combinou uma ação implementada e outra ainda não iniciada; Estruturar e Entrelaçar estavam em execução; e Acompanhar reunia simultaneamente ação implementada, ações iniciadas e componente não iniciado. A comparação com o Plano mostra, portanto, uma implementação assimétrica, compatível com a natureza e o grau de maturação diferentes das ações.

Também é necessário cuidado com a interpretação da adesão. No eixo Formar, a avaliação apresenta 79% como média de adesão. Segundo os próprios intervalos metodológicos definidos no documento, esse valor se enquadra na categoria alta, e não muito alta. A Tabela 1 adota a classificação decorrente dos limites explicitados pelo relatório. Essa distinção não altera o diagnóstico de participação expressiva, mas preserva a consistência interna do critério.

8.4. Implementação por eixo e relação com o desenho previsto

8.4.1. Eixo Ampliar

No Plano de Monitoramento e Avaliação, o eixo Ampliar combinava o acompanhamento do mecanismo de fomento com entregas de assistência técnica voltadas ao planejamento eficiente e equitativo das matrículas e à institucionalização das políticas locais. A avaliação de 2025 registrou a implementação integral das duas ações examinadas nesse eixo. Entre as entregas do MEC constam o Manual de Execução Financeira do Programa, o módulo específico do Programa no Simec e três documentos orientadores: o guia para alocação e distribuição das matrículas com eficiência e equidade, o guia para elaboração da política de educação integral em tempo integral e o guia para atuação dos conselhos de educação.

O resultado mais expressivo no plano institucional foi o avanço na formalização das políticas locais de ETI. A Avaliação de Implementação analisou as informações registradas no Simec por 5.154 redes estaduais e municipais que haviam pactuado

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

matrículas em ao menos um dos ciclos considerados. Desse conjunto, 4.665 declararam possuir Política de Educação em Tempo Integral aprovada. Considerando o universo nacional informado pelo documento, composto por 5.595 redes municipais e estaduais, o quantitativo evidencia ampla institucionalização normativa da política. Os 26 Estados e o DF declararam possuir política aprovada. Desses 27 entes, 18 informaram tê-la formalizado entre 2023 e 2025, durante a vigência do PETI.

A temporalidade das formalizações reforça a associação entre implementação federal e institucionalização local, sem autorizar inferência causal isolada. Entre os municípios, 95% das formalizações declaradas ocorreram nesse mesmo período. Esses registros documentam forte concentração temporal da institucionalização durante a vigência do Programa, mas não demonstram, por si sós, que todas as normas decorreram exclusivamente da indução federal.

No mecanismo de fomento, a avaliação encontrou alta correspondência entre matrículas pactuadas e declaradas. No ciclo 2023–2024, as redes estaduais e municipais declararam, em média, 96,5% das matrículas pactuadas; já no ciclo 2024–2025, a proporção agregada foi de 93,4%. Esses dados medem o cumprimento administrativo da pactuação e não devem ser confundidos com matrículas comprovadas no Censo Escolar, nem com incremento líquido nacional. A distinção é especialmente importante porque o monitoramento previsto pelo Plano exigia justamente a verificação posterior das matrículas declaradas em bases censitárias.

A comparação com o desenho de 2024 permite considerar o eixo Ampliar como o componente mais maduro da primeira camada de implementação: os instrumentos administrativos e orientadores foram disponibilizados, as redes apresentaram elevada adesão e a institucionalização normativa avançou. A etapa seguinte, contudo, consiste em verificar permanência, sustentabilidade e distribuição equitativa das matrículas, dimensões que extrapolam a entrega inicial dos produtos.

8.4.2. Eixo Formar

O Plano previa que o eixo Formar acompanhasse a oferta de ações formativas e a

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

participação dos profissionais, alertando para a necessidade de definir com precisão o denominador dos indicadores. A avaliação de implementação registrou que as duas ações examinadas foram implementadas. A primeira correspondeu à formação continuada destinada aos quadros técnicos das secretarias de educação; a segunda, ao ciclo de seminários regionais voltado à construção de princípios orientadores para a educação integral em tempo integral.

Na formação destinada às equipes técnicas, foram ofertadas, no mínimo, duas vagas por ente federativo, o que totalizou 11.190 oportunidades, com 9.954 inscrições. Dos inscritos, 7.114 iniciaram o percurso formativo, correspondendo a 71,5% dos inscritos. Entre os que iniciaram, 58,1% concluíram o curso.

Os seminários regionais assumiram função que ultrapassou a realização de ações formativas. O Ciclo "Escola em Tempo Integral: Princípios para a Política de Educação Integral em Tempo Integral", realizado em 2023 nas cinco regiões do País, foi concebido como espaço de debate e produção de subsídios para a construção de um documento nacional de referência. As discussões abordaram a EI como princípio articulador das etapas e modalidades da educação básica, com atenção à interdisciplinaridade, à inclusão, à equidade, ao marco normativo e aos desafios de implementação da jornada em tempo integral. O processo incorporou, ainda, as especificidades da educação especial na perspectiva inclusiva, da educação bilíngue de surdos, da educação do campo, da educação escolar indígena e da educação escolar quilombola.

A participação também apresentou caráter diversificado. Além das redes de ensino, estiveram envolvidas associações representativas das redes públicas, universidades, pesquisadores, fóruns de conselhos, organizações da sociedade civil e órgãos da administração pública. A realização em formato híbrido ampliou o alcance territorial dos debates, mas, para a análise da implementação, sua relevância está sobretudo na diversidade dos atores e das perspectivas mobilizadas e na incorporação das contribuições produzidas ao processo de formulação da política.

Os resultados dos cinco seminários regionais e da conferência final foram sistematizados pela Coordenação-Geral de Educação Integral e Tempo Integral

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

(Cogeiti), complementados por estudos da literatura especializada e por contribuições de pesquisadores de universidades públicas responsáveis por aprofundar a discussão das diferentes etapas da educação básica. O processo contou também com participação interministerial, envolvendo áreas relacionadas, entre outras, à diversidade e inclusão, cultura, esporte, desenvolvimento social, direitos humanos, meio ambiente, ciência e tecnologia e saúde.

Essa trajetória produziu um desdobramento institucional relevante que permite avançar em relação à simples contabilização dos seminários como produto. A sistematização dos debates subsidiou a Nota Técnica nº 132/2024/DPDI/SEB/SEB, encaminhada ao CNE, em abril de 2024, como subsídio à elaboração das Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral. Em 2025, o processo teve continuidade com audiência pública aberta e consulta pública nacional e culminou na edição da Resolução CNE/CEB nº 7/2025, de 1º de agosto daquele ano. Desse modo, no eixo Formar, a sequência observada aproxima-se da cadeia prevista no modelo lógico: a realização dos seminários constituiu a atividade; a sistematização das contribuições e a produção do documento nacional configuraram produtos; e seu aproveitamento no processo de elaboração das diretrizes nacionais evidencia um desdobramento institucional da ação.

8.4.3. Eixo Fomentar

O eixo Fomentar foi concebido para articular materiais de apoio e inovação pedagógica. No Plano, uma frente previa assistência técnica e financeira para materiais didáticos, pedagógicos e outros recursos; outra, o reconhecimento, o fomento e a disseminação de experiências inovadoras. A avaliação de 2025 encontrou estágios distintos: a primeira ação ainda não havia sido iniciada, enquanto a segunda foi considerada implementada a partir da parceria com a UFMG, formalizada por meio do Termo de Execução Descentralizada (TED) nº 14.957/2024, e da abertura do Edital nº 2/2025 para a Mostra Nacional de Experiências em Educação Integral.

A adesão ao edital correspondeu a 15,96% do total de redes, classificada pelo

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

próprio relatório como muito baixa. Foram recebidas 1.071 inscrições e, após a exclusão de registros duplicados, permaneceram 893 inscrições válidas. A avaliação, contudo, evita interpretar automaticamente esse percentual como rejeição à ação e registra que fatores relacionados à carga de trabalho e à decisão das equipes de submeter suas experiências podem ter influenciado a participação, indicando inclusive a pertinência de investigação específica sobre esses motivos.

A diferença entre o planejado e o realizado é mais evidente nesse eixo. Enquanto a frente de inovação pedagógica avançou com o edital, a seleção das experiências e a previsão de Mostra Nacional, mapa interativo, caderno de narrativas e intercâmbios entre experiências, a assistência técnica e financeira para aquisição de materiais didáticos, pedagógicos e outros recursos permanecia não iniciada no período analisado. Parte das ações vinculadas ao TED, contudo, estendia-se até dezembro de 2026, razão pela qual o estágio observado em 2025 deve ser interpretado como parcial e ainda em desenvolvimento.

8.4.4. Eixo Estruturar

No eixo Estruturar, o Plano associava o monitoramento às condições de infraestrutura necessárias à oferta da jornada ampliada. A avaliação considerou a ação iniciada, e não implementada, pois os instrumentos de assistência técnica e financeira se encontravam em diferentes etapas de execução. A operacionalização ocorreu principalmente por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), do PAR e do PAR-Portfólio.

No âmbito do Novo PAC, foram selecionadas propostas para a construção de creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio em tempo integral, com prioridade para áreas de maior vulnerabilidade social. A avaliação registra previsão de 1.178 novas creches e pré-escolas de educação infantil em tempo integral e 685 novas escolas de ensino fundamental e médio, associadas a investimentos específicos para ampliação da infraestrutura e da capacidade de atendimento.

No PAR, a “Iniciativa 27” foi regulamentada para apoiar redes estaduais e

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

municipais na contratação de serviços destinados à diversificação das experiências de aprendizagem na perspectiva da educação integral em tempo integral. Até julho de 2025, haviam sido registradas 2.611 solicitações no módulo PAR 4 do Simec. Dessas, 2.593 foram apresentadas por redes municipais e apenas 18 por redes estaduais. A distribuição por etapa também se mostrou fortemente concentrada: 99,2% das solicitações destinavam-se ao ensino fundamental e apenas 0,8% ao ensino médio. O padrão aparece em todas as regiões, alcançando 100% das solicitações no Sul e no Centro-Oeste, 99,4% no Nordeste, 98,6% no Sudeste e 97,8% no Norte, com participação relativamente maior do ensino médio apenas em situações pontuais, como no Amapá e em Sergipe.

Essa concentração deve ser interpretada conjuntamente com o perfil institucional dos solicitantes. Como praticamente todas as demandas foram apresentadas por redes municipais, a forte presença do ensino fundamental se mostra compatível com a distribuição de responsabilidades educacionais entre os entes. O dado é relevante porque evidencia que a demanda pelo instrumento de apoio não se distribuiu de forma homogênea entre as etapas da educação básica.

Também merece destaque o estágio de tramitação dessas demandas. Das 2.611 solicitações registradas, 2.583 ainda aguardavam análise, 23 se encontravam em análise ou diligência de mérito e apenas cinco apresentavam planejamento aprovado, com valor total aprovado de R$ 449.011,01. Assim, embora a procura pelo instrumento tenha sido ampla, a maior parte das solicitações ainda não havia avançado para etapas posteriores de aprovação no momento do corte da avaliação.

No PAR-Portfólio, voltado à construção ou finalização de unidades escolares com projetos próprios dos entes, apenas uma proposta foi habilitada no período analisado, localizada na região Sudeste, por ser a única a cumprir os condicionantes estabelecidos na normativa. A própria avaliação, por isso, classificou as ações do eixo Estruturar como iniciadas, destacando que as propostas vinculadas às diferentes estratégias se encontravam em etapas distintas de tramitação e execução.

A classificação como ação iniciada é, portanto, compatível com o estágio observado. A existência de chamamentos, critérios, módulos de solicitação e propostas

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

selecionadas demonstra a ativação dos instrumentos de infraestrutura previstos no Programa, mas não equivale à conclusão física das unidades nem ao seu efetivo funcionamento. Nesse sentido, o acompanhamento subsequente deve distinguir seleção de propostas, aprovação, execução financeira, execução física e entrada em funcionamento das estruturas apoiadas, bem como observar sua distribuição territorial e por etapa de ensino, especialmente diante da forte concentração das demandas do PAR no ensino fundamental.

8.4.5. Eixo Entrelaçar

O eixo Entrelaçar foi estruturado para fortalecer a articulação intersetorial das políticas sociais na jornada de tempo integral, envolvendo a produção de documentos de referência, o desenvolvimento de ferramentas de gestão, a formação de profissionais para o trabalho em rede, o registro e a disseminação de práticas intersetoriais e a consideração das especificidades de diferentes grupos e modalidades educacionais. A avaliação de implementação classificou a ação como iniciada, uma vez que as principais estratégias previstas ainda se encontravam em desenvolvimento no período analisado.

Um dos principais instrumentos para operacionalizar o eixo foi o TED nº 14.688/2024, firmado com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com vigência de outubro de 2024 a dezembro de 2026. O acordo previa a elaboração de documento de referência sobre intersetorialidade, a produção de material instrumental baseado em estudos de caso das cinco regiões brasileiras, a realização de mentorias com o Conapeti, a Undime e o Consed, o assessoramento aos articuladores da Renapeti e a realização de seminários nacionais.

A governança do eixo também se apoiou no Conapeti e na Renapeti. Ao primeiro coube contribuir para a coordenação federativa do Programa, subsidiar a construção de parâmetros de qualidade, sistematizar informações e formular recomendações para o aperfeiçoamento das ações. A Renapeti, por sua vez, foi estruturada como mecanismo de apoio técnico às secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, com

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

atuação na criação, implementação, monitoramento e avaliação das matrículas em tempo integral. Em agosto de 2025, o 3º Seminário Nacional da Renapeti reuniu 53 articuladores, além de representantes de organizações da sociedade civil e universidades parceiras, com o objetivo de qualificar a assistência técnica às redes e aprofundar referências para a articulação intersetorial.

Outro componente relevante foi a articulação com outros órgãos federais. O MEC firmou acordo de cooperação com o MCTI, abrangendo ações relacionadas à educação científica, olimpíadas e mostras de ciência, educação digital, conectividade, inteligência artificial, formação continuada e integração entre universidades, institutos federais e escolas de educação básica. O acordo também previa apoio a iniciativas como Clubes de Ciência, laboratórios *makers* e ações de popularização científica, com atenção a escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social.

A articulação intersetorial alcançou ainda a área da cultura. Em dezembro de 2024, foram firmados acordos de cooperação envolvendo o MinC, com ações voltadas à produção de estudos sobre os efeitos de programas e projetos culturais no desenvolvimento integral dos estudantes, ao reconhecimento de saberes culturais e à ampliação da circulação e da produção artística na rede pública de educação básica, especialmente em escolas com oferta de jornada em tempo integral.

A comparação com o Plano mostra, portanto, que o eixo avançou principalmente na construção dos arranjos institucionais necessários à articulação intersetorial: foram formalizadas parcerias, definidos espaços de governança, estruturada a rede de articuladores e iniciadas ações conjuntas com outros ministérios. No entanto, no corte temporal da avaliação, parte relevante das entregas previstas ainda dependia de execução ao longo de 2025 e 2026. Assim, a evidência disponível permite afirmar que as condições institucionais para o trabalho intersetorial estavam sendo constituídas, mas ainda não havia base suficiente para avaliar de forma abrangente a incorporação dessas articulações pelas redes e seus efeitos sobre a organização da jornada, o uso dos equipamentos sociais e as práticas escolares.

8.4.6. Eixo Acompanhar

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O eixo Acompanhar ocupa posição singular no desenho do Programa porque reúne os instrumentos destinados a observar sua própria implementação e qualidade. O Plano previa quatro frentes principais: estabelecimento de sistema anual de monitoramento e avaliação; construção de parâmetros de qualidade para os insumos, as condições de oferta e os processos da jornada de tempo integral; planejamento da Avaliação Institucional Participativa da Educação Integral em Tempo Integral (Aipeiti); e disponibilização de plataforma para registro das informações e resultados desse processo. Até agosto de 2025, a avaliação classificou a primeira ação como implementada, duas como iniciadas e a plataforma como não iniciada.

A ação mais avançada foi a constituição do sistema de monitoramento e avaliação. A responsabilidade principal foi atribuída à Diretoria de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica (DIMAM), enquanto a Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica (DPDI), especialmente por meio da Cogeiti, passou a exercer função de apoio à formulação dos instrumentos de avaliação. Entre os produtos já disponíveis estavam o próprio Plano de Monitoramento e Avaliação, o Painel Interativo de Análise Diagnóstica do Programa e 48 boletins de monitoramento publicados até agosto de 2025.

O Painel Interativo foi estruturado para acompanhar a distribuição das matrículas em tempo integral no território nacional e resultou de parceria entre o MEC e o Observatório da Equidade Educacional (OEE), vinculado ao Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). A iniciativa reforçou a dimensão quantitativa e territorial do acompanhamento, especialmente com foco em inclusão e equidade. Nesse sentido, o sistema previsto no Plano já possuía, em 2025, instrumentos concretos de produção e divulgação de informações sobre a expansão da oferta.

A situação era distinta nas dimensões qualitativa e participativa. A construção dos parâmetros nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral encontrava-se em desenvolvimento e foi organizada, na minuta de nota técnica da Cogeiti, em cinco fases: alinhamento legal e conceitual; constituição de grupo de trabalho e consultoria técnica;

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

apreciação pelo Conapeti e pelas equipes do MEC; encaminhamento ao CNE; e consulta pública e aprovação no âmbito do Conselho. O desenho evidencia que os parâmetros deveriam ser construídos de forma progressiva e colaborativa, incorporando participação interfederativa, análise técnica e apreciação institucional antes de sua consolidação.

Também havia avançado o desenho conceitual da Avaliação Institucional Participativa. A proposta apresentada na nota técnica vinculava a avaliação à participação direta dos atores da escola, à definição negociada de objetivos e responsabilidades e ao uso do processo avaliativo como instrumento de reflexão e transformação da realidade escolar. A Aipeiti foi estruturada em quatro fases: desenho metodológico; desenvolvimento de materiais; aplicação piloto e mobilização; e acompanhamento e sistematização dos resultados.

A comparação com o Plano mostra, portanto, uma implementação desigual dentro do próprio eixo. A dimensão quantitativa já contava com o Plano, o Painel Interativo de Análise Diagnóstica e os boletins de monitoramento, enquanto os parâmetros de qualidade e a avaliação institucional participativa permaneciam em estágio de formulação e preparação. O desenvolvimento da plataforma destinada ao registro das informações e dos resultados da Aipeiti ainda não havia começado na data de corte da avaliação.

Essa diferença de maturidade é relevante para a leitura do Programa. Até 2025, havia maior capacidade instalada para acompanhar quanto a oferta se expandia, onde se localizava e como se distribuía, do que para mensurar de forma sistemática a qualidade das condições de oferta, os processos escolares e a participação das comunidades na avaliação da política. O avanço posterior do eixo dependeria, portanto, não apenas da continuidade da produção de dados quantitativos, mas também da consolidação dos parâmetros de qualidade, dos instrumentos participativos e da infraestrutura necessária para registrar e sistematizar essas informações.

8.5. Comparação entre as dimensões e os produtos previstos no Plano e as evidências disponíveis até 2025

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O Quadro 7 reúne os produtos de acompanhamento previstos no Plano e as evidências correspondentes registradas na Avaliação de Implementação de 2025. A comparação complementa a leitura por eixo e permite distinguir os instrumentos disponíveis daqueles ainda em desenvolvimento.

Quadro 7 - Produtos e dimensões previstos no Plano de Monitoramento e Avaliação e evidências registradas na Avaliação de Implementação 2023-2025

Produto previsto	Evidência identificada na Avaliação de Implementação de 2025	Situação registrada
Painel de monitoramento	A Avaliação de Implementação registra o Painel Interativo de Análise Diagnóstica, voltado à distribuição territorial das matrículas em tempo integral.	Identificado
Boletins de monitoramento	Até agosto de 2025, haviam sido publicados 48 boletins de monitoramento.	Publicados
Relatórios de monitoramento	É mencionado o Relatório de Monitoramento das Matrículas em Tempo Integral – 2022–2024.	Identificado
Avaliação de diagnóstico	São registrados o painel de análise diagnóstica e ações relacionadas ao diagnóstico das condições de oferta.	Entrega específica não confirmada no documento
Avaliação de implementação	A Avaliação de Implementação 2023–2025 foi publicada em novembro de 2025, com informações até agosto daquele ano.	Publicada
Avaliação de resultados	A Avaliação de Implementação não apresenta informações que permitam verificar a realização da avaliação de resultados prevista para dezembro de 2025.	Não verificada nesse documento
Parâmetros de qualidade	O processo de elaboração estava iniciado, com minuta de nota técnica e construção metodológica em desenvolvimento.	Em elaboração em 2025
Avaliação Institucional Participativa e plataforma	O planejamento da Aipeiti já estava em curso; o desenvolvimento da plataforma de registro das informações ainda não havia começado.	Planejamento iniciado; plataforma não iniciada

Fonte: *elaboração própria com base em Brasil (2024) e Brasil (2025).*

A comparação mostra que a arquitetura de monitoramento formulada em 2024 não permaneceu apenas no plano formal. O sistema anual de monitoramento e

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

avaliação foi considerado implementado pela Avaliação de Implementação, que registra como evidências o próprio Plano, o Painel Interativo de Análise Diagnóstica[43] e os boletins de monitoramento.

A publicação de 48 boletins até agosto de 2025 evidencia a continuidade do acompanhamento. Paralelamente, o documento menciona o Relatório de Monitoramento das Matrículas em Tempo Integral – 2022–2024, elaborado especificamente para acompanhar a expansão das matrículas, objeto que a própria avaliação de implementação declara não integrar seu escopo principal.

O conjunto das evidências revela, assim, ritmos distintos de implementação dentro do próprio sistema de monitoramento e avaliação. Os instrumentos voltados à produção, organização e divulgação de informações quantitativas apresentavam estágio mais avançado, com Plano, painel interativo, boletins e relatório de monitoramento já identificados. Em contrapartida, os componentes destinados a avaliar de forma sistemática as condições de oferta, os processos educacionais e a participação institucional das comunidades ainda estavam em construção.

Essa diferença não deve ser interpretada como descumprimento automático do desenho original. A Avaliação de Implementação não foi concebida como auditoria exaustiva do cronograma de todos os produtos previstos no Plano de Monitoramento e Avaliação, mas como instrumento de análise do estágio das ações do Programa. Por essa razão, quando determinado produto não é identificado no relatório de 2025, a formulação metodologicamente mais adequada é registrar a ausência de evidência no documento analisado, e não concluir, sem fonte específica, que a entrega não ocorreu. Essa cautela é especialmente importante para produtos cuja previsão se estendia ao final de 2025 ou a 2026.

8.6. Considerações finais

[43] O Painel Interativo de Análise Diagnóstica do Programa Escola em Tempo Integral foi desenvolvido no âmbito da parceria entre a DIMAM, por meio da Coordenação-Geral de Manutenção da Educação Básica (CGMA), da SEB/MEC, e o OEE, vinculado ao Nees da Ufal. O instrumento reúne informações sobre a distribuição das matrículas em tempo integral, com enfoque em inclusão e equidade educacional.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A análise desenvolvida neste capítulo permite concluir que, até o período abrangido pela Avaliação de Implementação de 2023–2025, o PETI havia avançado da etapa de formulação para a operacionalização de parte relevante de seus instrumentos e ações. Esse processo, contudo, ocorreu de forma desigual entre os componentes previstos no desenho da política, refletindo diferenças de natureza, complexidade e horizonte de execução das iniciativas.

Mais importante do que aferir isoladamente o número de ações implementadas é observar que as evidências disponíveis retratam uma política ainda em processo de consolidação. O período analisado registra a constituição de mecanismos de indução federativa, assistência técnica, formação, articulação institucional e acompanhamento, ao mesmo tempo que permaneciam em desenvolvimento componentes relacionados à infraestrutura, à intersetorialidade e, especialmente, às dimensões qualitativa e participativa da avaliação. O quadro encontrado em 2025 deve, portanto, ser compreendido como uma etapa da trajetória de implementação, e não como configuração definitiva do Programa.

Essa constatação delimita também o alcance das conclusões possíveis. A entrega de produtos, a formalização de políticas locais, a adesão às ações e a criação de instrumentos de monitoramento demonstram que mecanismos previstos no desenho do Programa foram efetivamente acionados, mas não permitem estabelecer, por si sós, a efetividade da política. As avaliações posteriores deverão verificar se os mecanismos implementados produziram mudanças sustentáveis nas redes de ensino e contribuíram para que a expansão da jornada em tempo integral ocorresse com as condições de qualidade e equidade que fundamentam o Programa.

Nesse sentido, a continuidade do monitoramento e das avaliações previstas no próprio desenho da política será fundamental para acompanhar a transição entre os diferentes elos do modelo lógico. À medida que a implementação amadureça, a análise deverá avançar da verificação de atividades e produtos para a investigação dos resultados alcançados, considerando não apenas a expansão quantitativa das matrículas, mas também sua distribuição entre territórios e grupos sociais, as condições concretas

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

de oferta e a capacidade das redes de institucionalizar e sustentar suas políticas de educação integral em tempo integral. A evolução das matrículas entre 2023 e 2025 será examinada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 9. EXPANSÃO DA ETI NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: 2023-2025

9.1. Delimitação conceitual e metodológica

Os resultados examinados no Capítulo 3 evidenciaram uma trajetória marcada por períodos de expansão, retração e recuperação, acompanhada de diferenças expressivas entre regiões, UFs, etapas de ensino, dependências administrativas e localizações urbana e rural. Entre 2014 e 2023, o Indicador 6A passou de 17,6% para 21,1%, enquanto o Indicador 6B aumentou de 29,0% para 30,6%. Apesar da recuperação observada nos anos finais da série, ambos permaneciam abaixo dos patamares estabelecidos pela Meta 6, com distância particularmente elevada no indicador relativo às escolas. A análise também demonstrou que o crescimento da proporção de estudantes atendidos não foi necessariamente acompanhado de ampliação equivalente da presença da jornada integral entre as unidades escolares.

É a partir desse quadro que se examina a evolução da oferta entre 2023 e 2025. O ano de 2023 constitui o ponto de ligação entre os dois períodos, permitindo observar a continuidade da trajetória anterior em um contexto marcado pela criação do PETI e pela retomada da indução federal à expansão das matrículas. O presente capítulo busca identificar a magnitude e a distribuição desse crescimento, considerando as diferenças territoriais e entre etapas de ensino, bem como a evolução dos Indicadores 6A e 6B. A coincidência temporal entre a implementação do Programa e a expansão da oferta, contudo, não permite atribuir automaticamente ao PETI as variações observadas nos dados censitários.

A delimitação da jornada mantém o critério de, em média, pelo menos sete horas diárias ou 35 horas semanais durante o período letivo. No Censo Escolar, a apuração

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

parte da turma curricular à qual o estudante está vinculado e pode incluir os tempos de atividades complementares, atendimento educacional especializado e itinerário formativo exclusivo, desde que não haja sobreposição de horários. A composição da jornada deve ser observada conforme a metodologia aplicável a cada ano e recorte analisado.

O público-alvo dos indicadores 6A e 6B segue os critérios metodológicos determinados pelo Inep, descritos na seção 3.2 deste relatório. O recorte exclui, entre outras ofertas, a EJA e a educação profissional técnica de nível médio nas formas concomitante ou subsequente. Esse universo deve ser distinguido dos recortes utilizados nas estatísticas gerais de tempo integral divulgadas pelo Inep.

Na divulgação oficial do Censo Escolar de 2025, o Inep informou que 25,8% das matrículas presenciais da rede pública no ensino regular da educação básica estavam em tempo integral. Na audiência pública da CE do Senado Federal de 18 de agosto de 2026, também foi apresentado o percentual de 26,6%, referente a um universo mais amplo de matrículas públicas[45].

Os dados de 2023, 2024 e 2025 provêm do Censo Escolar da Educação Básica[46] e dos documentos administrativos do MEC. As Tabelas 2, 3 e 5 e os Gráficos 11 e 12 resultam de cálculos próprios com base nos microdados e nas Sinopses Estatísticas do Censo, segundo os recortes indicados em cada elemento. A Tabela 4 reproduz percentuais oficiais divulgados pelo Inep. Os dados de adesão, pactuação, declaração e comprovação de matrículas do PETI, examinados na seção 9.3, provêm dos documentos do MEC.

9.2. Evolução das matrículas do público-alvo em jornada integral

[45] Embora tenham o Censo Escolar como fonte primária, esses percentuais correspondem a universos estatísticos distintos e não devem ser tratados como equivalentes.

[46] O Censo é um levantamento anual de caráter declaratório: retrata a situação informada pelas escolas e redes na data de referência, após os procedimentos de consistência e validação definidos pelo Inep. Revisões das bases, diferenças de universo e alterações nas fórmulas podem gerar discrepâncias entre publicações. A comparação exige, assim, atenção ao ano, à versão da base, à população de referência e ao procedimento de cálculo.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Na reprodução metodológica adotada neste capítulo para o público-alvo da Meta 6, as matrículas públicas em jornada integral passaram de 7.308.315, em 2023, para 8.830.779, em 2025, conforme a Tabela 2. O aumento de 1.522.464 matrículas corresponde a um crescimento de 20,8% no biênio. Esse resultado expressa a diferença líquida entre os estoques anuais, não devendo ser confundido com o número de vagas efetivamente criadas no período.

A expansão foi mais intensa no segundo intervalo. Entre 2023 e 2024, o incremento líquido foi de 624.068 matrículas; entre 2024 e 2025, alcançou 898.396. Assim, aproximadamente 59,0% do aumento observado no biênio ocorreu no último intervalo. O Gráfico 11 apresenta a evolução dos totais anuais que dão origem a essas diferenças.

A participação da jornada integral também aumentou nos diferentes recortes considerados. Na série oficial do Censo Escolar referente às matrículas presenciais da rede pública no ensino regular da educação básica, os percentuais foram de 21,0% em 2023, 22,9% em 2024 e 25,8% em 2025. Essa série, contudo, deve ser distinguida da reprodução dos indicadores da Meta 6, apresentada neste capítulo, que utiliza delimitação própria do público-alvo e procedimentos específicos de cálculo. A coincidência entre percentuais arredondados em determinado ano não significa equivalência entre os universos estatísticos.

Tabela 2 - Matrículas do público-alvo da Meta 6 em jornada de tempo integral, por território – 2023–2025

Território	2023	2024	2025	Variação 2023–2025
Brasil	**7.308.315**	**7.932.383**	**8.830.779**	**20,8%**
Norte	**422.174**	**543.451**	**648.379**	**53,6%**
Rondônia	16.428	17.943	20.434	24,4%
Acre	21.361	28.812	33.976	59,1%
Amazonas	94.592	107.582	127.552	34,8%
Roraima	11.205	8.925	12.624	12,7%
Pará	162.869	240.637	308.667	89,5%
Amapá	14.322	18.829	18.693	30,5%
Tocantins	101.397	120.723	126.433	24,7%
Nordeste	**2.755.310**	**2.950.160**	**3.460.934**	**25,6%**
Maranhão	438.909	401.669	508.682	15,9%
Piauí	281.219	268.881	341.909	21,6%
Ceará	706.054	754.487	827.455	17,2%
Rio Grande do Norte	60.743	73.386	92.517	52,3%

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

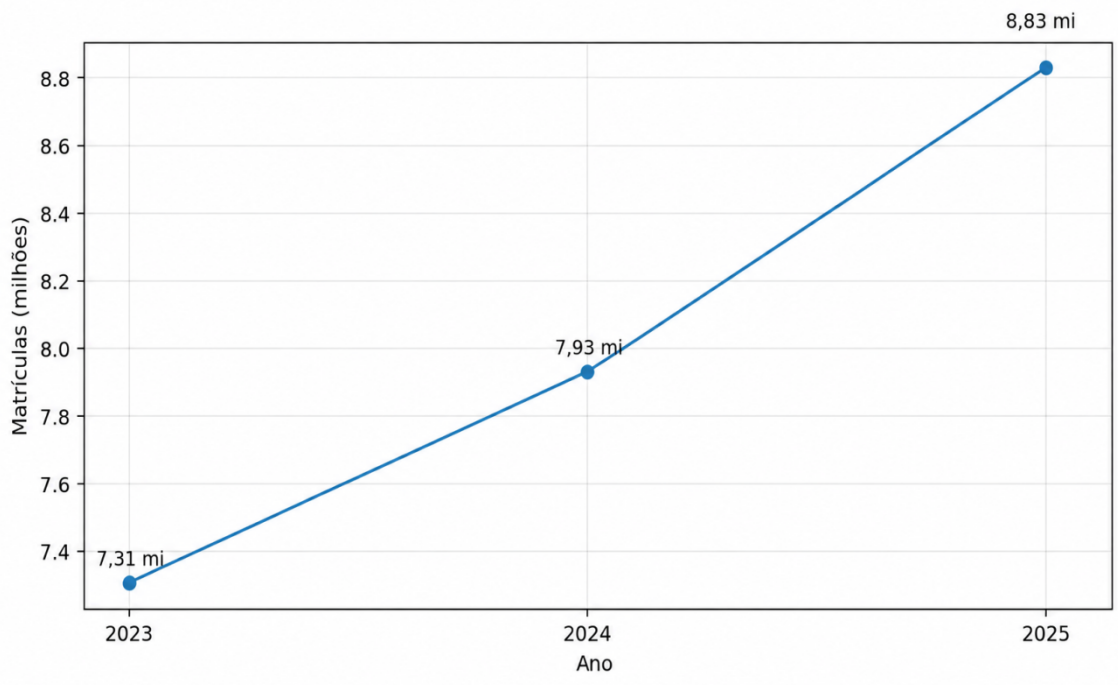
Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Paraíba	200.055	218.321	243.604	21,8%
Pernambuco	345.706	393.693	397.869	15,1%
Alagoas	145.433	171.506	196.708	35,3%
Sergipe	85.999	93.571	108.480	26,1%
Bahia	491.192	574.646	743.710	51,4%
Sudeste	**2.909.280**	**3.101.081**	**3.271.811**	**12,5%**
Minas Gerais	488.605	543.228	599.370	22,7%
Espírito Santo	107.629	125.933	139.424	29,5%
Rio de Janeiro	435.036	483.198	507.235	16,6%
São Paulo	1.878.010	1.948.722	2.025.782	7,9%
Sul	**814.116**	**913.561**	**976.414**	**19,9%**
Paraná	364.501	420.185	423.307	16,1%
Santa Catarina	205.313	230.223	242.094	17,9%
Rio Grande do Sul	244.302	263.153	311.013	27,3%
Centro-Oeste	**407.435**	**424.130**	**473.241**	**16,2%**
Mato Grosso do Sul	87.421	96.643	101.690	16,3%
Mato Grosso	104.115	81.195	94.306	-9,4%
Goiás	189.132	215.658	246.329	30,2%
DF	26.767	30.634	30.916	15,5%

***Fonte**: elaboração própria com base nos microdados e Sinopses Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, 2024 e 2025 (Inep).*
Nota: Os valores desta tabela correspondem ao recorte metodológico utilizado neste capítulo para o público-alvo da Meta 6. Eles podem diferir de totais gerais de matrículas em tempo integral divulgados pelo Inep para universos estatísticos mais amplos.

Gráfico 11. Evolução das matrículas do público-alvo da Meta 6 em jornada integral – Brasil, 2023-2025



***Fonte:** elaboração própria com base nos valores da Tabela 2.*

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

No recorte do público-alvo da Meta 6, o aumento da proporção de matrículas em jornada integral combina dois movimentos: crescimento das matrículas integrais e redução do total de matrículas considerado no cálculo. Entre 2023 e 2025, esse universo passou de aproximadamente 35,03 milhões para 34,20 milhões de matrículas, uma redução de cerca de 832 mil, ou 2,4%[49]. Portanto, o avanço percentual não deve ser interpretado exclusivamente como criação de novas vagas.

O crescimento das matrículas integrais respondeu pela maior parte desse avanço. Se o total de matrículas do público-alvo tivesse permanecido no nível de 2023, a participação da jornada integral teria alcançado aproximadamente 25,2% em 2025, em vez dos 25,8% obtidos na reprodução metodológica. A redução do universo de referência corresponde, nessa comparação, a cerca de 0,6 ponto percentual do resultado final. Esse exercício distingue aritmeticamente as contribuições dos dois movimentos, sem identificar suas causas nem mensurar o efeito de políticas específicas.

O Gráfico 12 apresenta a evolução da participação das matrículas em jornada integral no público-alvo da Meta 6 no Brasil e nas grandes regiões. Essa medida de cobertura complementa a análise dos totais de matrículas: o crescimento do número de matrículas integrais e o aumento de sua participação no público-alvo são dimensões relacionadas, mas distintas. Sua leitura conjunta permite avaliar tanto a ampliação do atendimento quanto seu alcance em relação ao universo considerado.

Os incrementos absolutos também revelam diferenças entre as trajetórias regionais. No conjunto do País, o aumento de 2024 para 2025 foi 43,9% superior ao registrado no intervalo anterior. No Nordeste, o incremento passou de 194.850 para 510.774 matrículas; no Centro-Oeste, de 16.695 para 49.111. Norte, Sudeste e Sul ampliaram seus estoques nos dois intervalos, mas registraram aumentos menores no

[49] Os totais do público-alvo foram reconstituídos a partir das matrículas integrais da Tabela 2 e das proporções nacionais, antes do arredondamento, registradas nos dados internos do Gráfico 12: 35.032.185 matrículas em 2023 e 34.199.700 em 2025, com diferença de 832.485. O percentual de 25,2% resulta da divisão das 8.830.779 matrículas integrais de 2025 pelo total do público-alvo de 2023. A diferença em relação à proporção de 2025, calculada antes do arredondamento, corresponde a aproximadamente 0,6 ponto percentual. O exercício considera primeiro a alteração das matrículas integrais, mantendo constante o total do público-alvo de 2023, e depois a alteração desse total; a contribuição atribuída a cada movimento depende dessa ordem. Os cálculos utilizam os elementos incorporados ao documento, sem nova apuração dos microdados.

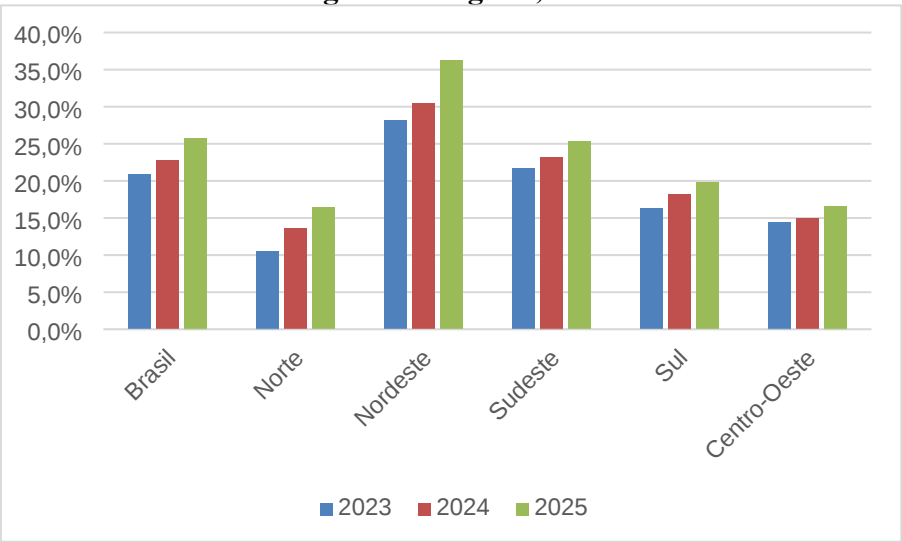
Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

segundo: de 121.277 para 104.928, de 191.801 para 170.730 e de 99.445 para 62.853 matrículas, respectivamente. Essas diferenças caracterizam os ritmos territoriais da expansão, examinados adiante, sem permitir atribuí-los, por si sós, a políticas ou fatores específicos.

Gráfico 12 - Participação das matrículas em jornada integral no público-alvo da Meta 6 – Brasil e grandes regiões, 2023–2025



***Fonte**: elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, 2024 e 2025 (Inep). Os percentuais correspondem à reprodução metodológica do Indicador 6A.*

9.3. Relação com o PETI

A expansão de 2023 a 2025 coincidiu temporalmente com a implantação do PETI. Cumpre notar que a Lei nº 14.640/2023 considera novas tanto as matrículas efetivamente criadas quanto as convertidas de jornada parcial para integral a partir de janeiro de 2023. Esse uso administrativo do termo não se confunde com o incremento líquido dos estoques censitários. A lei vincula a expansão à perspectiva da EI e prioriza escolas que atendam estudantes em maior vulnerabilidade socioeconômica. Com as alterações da Lei nº 14.945/2024, a prioridade passou a abranger também escolas que ofertem ensino médio articulado à educação profissional e tecnológica nas formas legalmente admitidas.

No primeiro ciclo, de 2023–2024, participaram 26 estados, o DF e 4.593 municípios, totalizando 4.620 entes subnacionais. As redes estaduais e municipais declararam 965.121 matrículas no Simec. A Nota Técnica do MEC utilizada na

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

regulamentação do ciclo subsequente registrou inicialmente 684.225 matrículas comprovadas até o Censo Escolar de 2024 e informou o percentual de 70,1%[51]. A nota também previa comprovação posterior de parte das matrículas nos Censos de 2025 e, residualmente, de 2026.

A leitura desses registros exige atenção à versão da apuração. Esses resultados correspondem à apuração apresentada na Nota Técnica do MEC. O Capítulo 10 examina os quantitativos atualizados nos relatórios posteriores de monitoramento. Os quantitativos comprovados devem, portanto, ser acompanhados de sua data de corte e metodologia, evitando-se comparar diretamente versões intermediárias e consolidadas.

Para o segundo ciclo, de 2024–2025, o Relatório de Monitoramento do Plano Plurianual registrou 26 estados, o DF e 4.851 municípios: 4.878 entes subnacionais, com 943.248 matrículas pactuadas. Em apuração posterior do MEC, constavam 4.910 redes pactuantes. São registros de momentos e estágios distintos de adesão e pactuação, apresentados também com unidades de referência diferentes.

A participação de milhares de municípios indica ampla abrangência federativa. Esse dado, porém, informa adesão institucional e pactuação; não comprova, por si só, a execução integral das metas, a permanência da oferta ou a uniformidade de suas condições pedagógicas.

A institucionalização local também integra o desenho de indução federal. Em 2025, 4.506 das 4.910 redes pactuantes do Ciclo 2 – aproximadamente 92% – registraram no Simec a criação de Política de Educação em Tempo Integral e da respectiva norma. Em outro recorte, o monitoramento do PPA contabilizou 3.024 entes federados com programas locais institucionalizados em ato normativo em 31 de dezembro de 2024. Os levantamentos registram a institucionalização local em datas distintas e com critérios próprios, não sendo, pois, intercambiáveis.

A implantação do programa ocorreu no mesmo período em que o incremento líquido nacional passou de 624.068 matrículas, entre 2023 e 2024, para 898.396, entre

[51] Há uma divergência aritmética entre esse percentual publicado e os dois totais citados: 684.225 ÷ 965.121 × 100 corresponde a aproximadamente 70,9%. Preservam-se os quantitativos e a identificação do percentual da fonte, sem tratá-lo como resultado dessa divisão.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

2024 e 2025. Essa coincidência temporal é compatível com a finalidade de expansão prevista no desenho da política, mas não demonstra que o maior incremento decorreu da maturação das adesões, dos repasses ou das matrículas pactuadas.

A análise deve distinguir as medidas administrativas do programa da variação dos totais registrados no Censo Escolar. Matrículas pactuadas, declaradas e comprovadas expressam etapas de implementação; o crescimento líquido nacional expressa a diferença entre os totais de dois anos:

- matrícula pactuada: compromisso quantitativo assumido pela rede no âmbito do programa;
- matrícula declarada: matrícula que a rede informa ter criado ou convertido, conforme as regras administrativas;
- matrícula comprovada: matrícula cuja criação ou conversão é reconhecida na verificação baseada no Censo Escolar e na metodologia definida pelo MEC;
- crescimento líquido nacional: diferença entre totais anuais, que pode incorporar criações, conversões, encerramentos, reconversões, alterações demográficas e movimentos de redes participantes ou não participantes.

Não se devem somar mecanicamente as matrículas comprovadas do primeiro ciclo ao crescimento líquido anual. A comprovação utiliza linhas de base, variações por rede e critérios próprios de elegibilidade. O total nacional, por sua vez, reúne os movimentos registrados no conjunto do sistema educacional, podendo incluir matrículas também contabilizadas pelo programa.

A diferença entre matrículas declaradas e comprovadas tampouco representa necessariamente descumprimento definitivo. A documentação do MEC reconhece defasagens entre implementação, declaração e registro censitário e admite comprovação posterior, conforme as regras dos ciclos subsequentes.

A elegibilidade de matrículas criadas ou convertidas desde janeiro de 2023 antecede a instituição do programa, ocorrida em julho daquele ano. Não se pode, assim, atribuir ao programa toda a expansão observada em 2023. O período também

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

compreende políticas estaduais e municipais preexistentes, instrumentos específicos de fomento ao ensino médio em tempo integral, financiamento ordinário do Fundeb e decisões das redes, cujas contribuições não são isoladas pelos dados aqui apresentados. A seção seguinte examina a distribuição territorial da expansão com base nas matrículas registradas no Censo Escolar.

9.4. Análise territorial da expansão das matrículas

Todas as grandes regiões ampliaram o total de matrículas integrais entre 2023 e 2025, em ritmos distintos. O Nordeste registrou o maior incremento absoluto: 705.624 matrículas, equivalentes a 46,3% do aumento nacional. Seguiram-se Sudeste, com 362.531; Norte, com 226.205; Sul, com 162.298; e Centro-Oeste, com 65.806.

A Tabela 3 detalha a composição anual desses incrementos. Entre 2023 e 2024, Nordeste e Sudeste apresentaram aumentos próximos: 194.850 e 191.801 matrículas. Entre 2024 e 2025, o acréscimo nordestino chegou a 510.774, ou 56,9% do incremento nacional do intervalo. Norte, Sudeste e Sul mantiveram crescimento, com aumentos inferiores aos anteriores. No Centro-Oeste, o incremento passou de 16.695 para 49.111, quase triplicando.

Tabela 3 - Incremento regional das matrículas integrais e participação no aumento nacional – 2023–2025

Região	Acréscimo 2023–2024	Acréscimo 2024–2025	Acréscimo 2023–2025	Participação no aumento nacional
Norte	**121.277**	**104.928**	**226.205**	**14,9%**
Nordeste	**194.850**	**510.774**	**705.624**	**46,3%**
Sudeste	**191.801**	**170.730**	**362.531**	**23,8%**
Sul	**99.445**	**62.853**	**162.298**	**10,7%**
Centro-Oeste	**16.695**	**49.111**	**65.806**	**4,3%**
Brasil	**624.068**	**898.396**	**1.522.464**	**100,0%**

Fonte: *elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, 2024 e 2025 (Inep).*

O Norte teve o maior crescimento relativo do biênio, 53,6%. O Pará respondeu por 145.798 matrículas de incremento líquido, cerca de 64,5% do aumento regional. Acre e Amazonas também ampliaram seus totais de matrículas. Roraima registrou

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

queda em 2024 e recuperação em 2025; o Amapá teve leve redução no último intervalo, mas encerrou o biênio acima de 2023. A taxa regional elevada deve ser interpretada em conjunto com seu total inicial, significativamente inferior aos do Nordeste e do Sudeste.

O Nordeste passou de 2,76 milhões para 3,46 milhões de matrículas integrais e ultrapassou o Sudeste em 2025, passando a concentrar o maior número absoluto no recorte. Sua participação nacional aumentou de 37,7% para 39,2%, enquanto a do Sudeste caiu de 39,8% para 37,0%. A Bahia teve o maior incremento absoluto do País, 252.518 matrículas, seguida por São Paulo, Pará, Ceará e Minas Gerais. Rio Grande do Norte, Bahia e Alagoas se destacaram pelas taxas relativas. Maranhão e Piauí recuaram em 2024 e se recuperaram em 2025, evidenciando trajetórias anuais distintas dentro da região.

O Sudeste cresceu 12,5% no biênio, a menor taxa entre as regiões. São Paulo manteve o maior número de matrículas do País, com 2.025.782 no recorte. Seu aumento de 7,9% correspondeu a 147.772 matrículas, em razão da dimensão do quantitativo inicial. Minas Gerais apresentou incremento de 110.765, e o Espírito Santo registrou a maior taxa regional, 29,5%.

No Sul, o número de matrículas aumentou 19,9% entre 2023 e 2025. O Paraná manteve o maior contingente regional, mas seu incremento caiu de 55.684 para 3.122 matrículas entre os dois intervalos. O Rio Grande do Sul teve a maior taxa do biênio na região, 27,3%, e respondeu por 47.860 das 62.853 matrículas de incremento sulista em 2024–2025, aproximadamente três quartos do total. Santa Catarina cresceu nos dois intervalos, com acréscimos de 24.910 e 11.871 matrículas, respectivamente.

O Centro-Oeste cresceu 16,2% no biênio. Goiás respondeu por 57.197 matrículas, equivalentes a 86,9% do incremento regional. Mato Grosso foi a única UF cujo total de matrículas de 2025 ficou abaixo do de 2023: à queda de 22.920 matrículas em 2024 seguiu-se uma recuperação de 13.111 em 2025, insuficiente para recompor o nível inicial. No DF, o último intervalo registrou um acréscimo de 282 matrículas, próximo da estabilidade.

As variações estaduais do biênio oscilaram de −9,4%, em Mato Grosso, a 89,5%,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

no Pará. Essa amplitude documenta a heterogeneidade territorial da expansão, mas não permite identificar isoladamente o papel da capacidade fiscal, das prioridades políticas, da infraestrutura ou da disponibilidade de profissionais. Também recomenda comparar taxas e valores absolutos: bases pequenas podem produzir percentuais elevados com aumentos modestos, enquanto redes maiores podem registrar incrementos expressivos com taxas menores.

9.5. Expansão por etapa de ensino

A participação das matrículas em tempo integral aumentou em todas as etapas apresentadas na série oficial do Inep para a rede pública no ensino regular. Entre 2023 e 2025, os maiores aumentos ocorreram nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino médio, ambos com 4,9 pontos percentuais. A Tabela 4 preserva esse recorte, distinto da reprodução metodológica dos indicadores da Meta 6.

A creche manteve a maior proporção de matrículas em jornada integral: 57,9% em 2023, 59,7% em 2024 e 61,7% em 2025. O aumento de 3,8 pontos percentuais foi o menor entre as etapas da tabela, a partir de um patamar inicial substancialmente mais elevado.

Tabela 4 - Percentual de matrículas presenciais em tempo integral na rede pública, por etapa de ensino – Brasil, 2023–2025

Etapa	2023	2024	2025	Variação 2023–2025
Creche	57,9%	59,7%	61,7%	+3,8 p.p.
Pré-escola	13,8%	15,6%	18,3%	+4,5 p.p.
Ensino fundamental – anos iniciais	16,0%	17,7%	20,9%	+4,9 p.p.
Ensino fundamental – anos finais	19,3%	20,9%	23,7%	+4,4 p.p.
Ensino médio	21,9%	24,2%	26,8%	+4,9 p.p.

Fonte: *Inep, Censo Escolar da Educação Básica 2025 – apresentação dos resultados.*
Nota: A tabela reproduz a série oficial divulgada pelo Inep para a educação básica – ensino regular. Por isso, não deve ser confundida com cálculos próprios dos Indicadores 6A e 6B quando houver diferenças de universo.

A pré-escola chegou a 18,3% em 2025, permanecendo com a menor participação de jornada integral entre as etapas apresentadas. A diferença de 43,4 pontos percentuais em relação à creche caracteriza uma descontinuidade da cobertura entre os dois

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

segmentos da educação infantil. Esses percentuais agregados não acompanham as mesmas crianças e, portanto, não demonstram redução individual de jornada na transição. Essa possibilidade e suas repercussões familiares e educativas exigem acompanhamento específico das trajetórias.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a participação passou de 16,0% para 20,9%, aumento de 4,9 pontos percentuais. Nos anos finais, passou de 19,3% para 23,7%, acréscimo de 4,4 pontos. A diferença entre os segmentos diminuiu de 3,3 para 2,8 pontos percentuais, mantendo-se a maior cobertura nos anos finais.

No ensino médio, a participação aumentou de 21,9% em 2023 para 24,2% em 2024 e 26,8% em 2025, acumulando 4,9 pontos percentuais no biênio. A tabela informa proporções e não permite, isoladamente, decompor a variação entre crescimento das matrículas integrais e alteração do total de matrículas da etapa. O período compreende tanto o PETI quanto políticas estaduais e instrumentos anteriores de fomento, sem que esses dados permitam separar suas contribuições.

A interpretação dessas diferenças entre etapas deve considerar a distribuição das responsabilidades federativas. A educação infantil e parcela majoritária do ensino fundamental estão principalmente nas redes municipais; o ensino médio concentra-se nas estaduais. Capacidade fiscal e administrativa, infraestrutura, profissionais e articulação entre entes são dimensões relevantes para investigar as diferenças de oferta, mas seus efeitos não são estimados neste capítulo.

A articulação da oferta entre etapas é relevante para a continuidade da jornada integral. A ampliação em um segmento, acompanhada de cobertura menor no seguinte, aponta uma questão de planejamento a ser examinada. Para saber se essa diferença se traduz em interrupção da jornada dos estudantes, o monitoramento deve combinar totais por etapa com dados sobre transições individuais.

9.6. Indicadores 6A e 6B em 2024 e 2025

Os Indicadores 6A e 6B de 2024 e 2025 apresentados na Tabela 5 foram calculados para este relatório a partir dos microdados do Censo Escolar, segundo a

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

ficha técnica publicada pelo Inep. Os resultados de 2025 são, portanto, uma reprodução dos indicadores, e não uma divulgação oficial do Instituto.

Na reprodução nacional, o Indicador 6A passou de 22,7% em 2024 para 25,8% em 2025: aumento de 3,1 pontos percentuais e alcance do patamar de 25% previsto para os estudantes na antiga Meta 6. O Indicador 6B aumentou de 33,2% para 37,9%, ganho de 4,7 pontos percentuais, permanecendo 12,1 pontos abaixo do patamar de 50% das escolas.

Tabela 5 - Reprodução dos Indicadores 6A e 6B da Meta 6 do PNE, por unidade territorial – 2024 e 2025

Unidade territorial	6A – 2024	6A – 2025	6B – 2024	6B – 2025
Brasil	**22,7%**	**25,8%**	**33,2%**	**37,9%**
Norte	**13,6%**	**16,4%**	**14,0%**	**17,0%**
Rondônia	5,6%	6,4%	7,8%	9,6%
Acre	13,7%	16,3%	5,7%	7,6%
Amazonas	11,0%	13,2%	10,3%	11,9%
Roraima	5,5%	7,7%	7,6%	10,9%
Pará	13,2%	17,2%	13,7%	18,1%
Amapá	10,7%	10,7%	9,6%	10,8%
Tocantins	36,3%	38,3%	49,5%	51,2%
Nordeste	**30,4%**	**36,2%**	**35,9%**	**44,1%**
Maranhão	27,3%	35,3%	29,7%	39,5%
Piauí	43,8%	56,5%	47,5%	62,5%
Ceará	47,9%	53,1%	59,2%	65,7%
Rio Grande do Norte	13,3%	17,2%	19,2%	26,7%
Paraíba	33,1%	37,1%	39,8%	45,7%
Pernambuco	27,2%	27,5%	23,9%	28,0%
Alagoas	28,5%	33,0%	41,9%	48,8%
Sergipe	25,3%	29,5%	39,5%	46,2%
Bahia	23,9%	31,7%	33,1%	42,3%
Sudeste	**23,2%**	**25,3%**	**39,0%**	**41,5%**
Minas Gerais	16,5%	18,4%	29,0%	31,7%
Espírito Santo	17,7%	19,7%	26,1%	27,9%
Rio de Janeiro	22,1%	23,7%	36,0%	38,5%
São Paulo	27,2%	29,7%	48,3%	50,7%
Sul	**18,2%**	**19,8%**	**36,4%**	**39,5%**
Paraná	21,4%	22,3%	39,2%	40,8%
Santa Catarina	16,5%	17,3%	38,4%	41,6%
Rio Grande do Sul	15,8%	19,1%	32,1%	36,7%
Centro-Oeste	**14,9%**	**16,6%**	**28,0%**	**30,7%**
Mato Grosso do Sul	17,3%	18,3%	38,5%	39,6%
Mato Grosso	10,7%	12,4%	18,7%	21,3%
Goiás	19,0%	21,5%	32,5%	36,3%
DF	7,8%	8,1%	13,7%	13,8%

***Fonte**: elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024 e 2025 e na ficha técnica dos Indicadores 6A e 6B publicada pelo Inep.*

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Nota: Os resultados de 2025 constituem reprodução metodológica dos indicadores a partir de microdados oficiais. Devem ser confrontados com eventual divulgação posterior do Inep, especialmente se houver revisão de base ou atualização metodológica.

O Indicador 6B cresceu mais em pontos percentuais entre 2024 e 2025, mas apenas o 6A alcançou nacionalmente, na reprodução realizada, seu respectivo patamar quantitativo. São comparações distintas: magnitude da variação e alcance do patamar de referência. O 6B exige que pelo menos 25% dos estudantes do público-alvo de cada escola estejam em jornada integral; não basta haver uma matrícula nessa condição. Por isso, ampliar o atendimento em escolas já participantes pode elevar o 6A sem que um número proporcional de estabelecimentos passe a cumprir o critério do 6B.

Entre as regiões, Nordeste e Sudeste alcançaram o patamar de 25% no Indicador 6A na reprodução de 2025; nenhuma chegou a 50% no 6B. O Nordeste registrou os maiores aumentos anuais, de 5,8 e 8,2 pontos percentuais, respectivamente. O Norte apresentou os menores níveis regionais nos dois indicadores: 16,4% no 6A e 17,0% no 6B. O maior crescimento relativo de seu número de matrículas no biênio coexistiu, assim, com menor cobertura nos universos específicos de estudantes e escolas medidos por esses indicadores.

Na reprodução metodológica de 2025, Ceará, Piauí, Tocantins e São Paulo apresentaram valores iguais ou superiores aos dois patamares quantitativos da antiga Meta 6. Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia alcançaram apenas o patamar do 6A. Ao todo, dez unidades federativas atingiram pelo menos 25% no indicador de estudantes; quatro combinaram esse resultado com pelo menos 50% no indicador de escolas.

Os resultados estaduais reproduzidos para 2025 mostram ampla dispersão. O 6A variou de 6,4%, em Rondônia, a 56,5%, no Piauí; o 6B, de 7,6%, no Acre, a 65,7%, no Ceará. Santa Catarina apresentou 17,3% no 6A e 41,6% no 6B, combinação de menor proporção de estudantes atendidos com maior proporção de escolas que cumpriam o limiar institucional. No Piauí, ambos superaram 50%. As diferenças entre os indicadores devem ser interpretadas considerando seus denominadores distintos.

As variações de 2024 a 2025 também foram desiguais. O Piauí registrou aumentos

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

de 12,7 pontos percentuais no 6A e 15,0 no 6B; Maranhão e Bahia igualmente apresentaram avanços expressivos. O 6A do Amapá permaneceu em 10,7% nos valores arredondados, enquanto os indicadores do DF aumentaram 0,3 e 0,1 ponto, respectivamente. Em Pernambuco, o 6A cresceu 0,3 ponto e o 6B, 4,1 pontos, indicando maior variação na proporção de escolas que cumpriam o critério do que na proporção de estudantes atendidos.

A leitura conjunta dos indicadores informa duas dimensões da oferta: o alcance entre estudantes, no 6A, e a proporção de escolas que cumprem um limiar mínimo de atendimento, no 6B. Nenhum deles mede diretamente qualidade curricular, infraestrutura, alimentação, transporte, formação profissional, frequência, permanência ou aprendizagem. O alcance de patamares quantitativos é relevante, mas insuficiente para avaliar a política em seu conjunto.

9.7. Conclusão

Entre 2023 e 2025, o total de matrículas em jornada integral do público-alvo da Meta 6, no recorte adotado neste capítulo, aumentou 20,8%, com incremento líquido de 1.522.464 matrículas. O crescimento foi maior no segundo intervalo e ocorreu em todas as regiões, acompanhado por diferenças territoriais expressivas.

O Nordeste passou a concentrar o maior número absoluto de matrículas integrais no recorte e respondeu por 46,3% do aumento nacional do biênio. O Norte teve a maior taxa de crescimento, a partir de um total inicial menor. O Sudeste registrou a menor taxa regional; o Sul apresentou incremento inferior no segundo intervalo; e o Centro-Oeste combinou maior aumento em 2024–2025 com trajetórias estaduais distintas.

A implantação do PETI coincidiu temporalmente com o aumento do ritmo de expansão. Seu desenho ofereceu apoio financeiro transitório e assistência técnica destinados à criação ou conversão de matrículas, associados à pactuação de metas e à institucionalização local. A participação de milhares de entes e os registros

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

administrativos documentam a abrangência da implementação, sem demonstrar, por si sós, seu impacto sobre o crescimento censitário.

Os totais do Censo abrangem a oferta das diferentes redes e políticas, não apenas as matrículas fomentadas pelo programa federal. Estimar o efeito líquido da política exigiria uma estratégia de identificação adequada, com grupos de comparação, exame de tendências anteriores e controle de fatores que influenciem participação e expansão, além do acompanhamento da oferta após o fomento transitório.

Na reprodução metodológica de 2025, somente o Indicador 6A alcançou nacionalmente o respectivo patamar quantitativo da antiga Meta 6. O 6B teve maior aumento anual em pontos percentuais, mas permaneceu abaixo de 50%; não se caracteriza, portanto, alcance simultâneo dos dois patamares. A diferença de cobertura entre creche e pré-escola, os menores níveis regionais dos Indicadores 6A e 6B no Norte e a dispersão estadual reforçam a necessidade de examinar equidade territorial e articulação entre etapas, sem inferir trajetórias individuais a partir de percentuais agregados.

Há, porém, uma distinção adicional entre crescimento e convergência territorial. Na reprodução do Indicador 6A apresentada na Tabela 5, a diferença entre Nordeste e Norte passou de 16,8 pontos percentuais em 2024 (30,4% contra 13,6%) para 19,8 pontos percentuais em 2025 (36,2% contra 16,4%). Assim, embora ambas as regiões tenham ampliado a participação de matrículas integrais, a distância entre elas aumentou nesse indicador e intervalo. Essa comparação não mede, por si só, o efeito do PETI nem resume as demais dimensões da equidade, mas reforça a necessidade de acompanhar as disparidades territoriais para além dos resultados nacionais.

A sustentabilidade da oferta requer acompanhamento. Dado o caráter transitório do fomento até a incorporação das matrículas ao financiamento ordinário, será necessário verificar a manutenção de vagas, profissionais e condições de funcionamento. Esse acompanhamento deve distinguir criação de matrículas e conversão de jornada, identificar reconversões para o regime parcial e observar as transições dos estudantes entre etapas.

A avaliação também deve abranger dimensões além do volume de matrículas:

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

distribuição por nível socioeconômico, raça ou cor, deficiência e localização; frequência, abandono e conclusão; infraestrutura, alimentação e transporte; disponibilidade, formação e valorização dos profissionais; integração curricular; participação de estudantes e famílias; clima escolar, segurança, aprendizagem e desenvolvimento.

O potencial de redução das desigualdades depende de como a jornada ampliada é ofertada e de quem consegue acessá-la e permanecer nela. Priorizar estudantes e territórios com menores oportunidades é uma orientação relevante. Em contrapartida, concentração em escolas favorecidas, barreiras de acesso ou permanência e condições pedagógicas e materiais inadequadas podem limitar esse potencial e reproduzir desigualdades.

A expansão observada no biênio ampliou a escala da oferta pública de jornada integral. Sua consolidação requer continuidade do atendimento, distribuição equitativa e condições pedagógicas e materiais compatíveis com a EI. O acompanhamento do período seguinte deverá examinar tanto a evolução quantitativa quanto a capacidade de manter uma oferta estável, inclusiva e socialmente referenciada.

O capítulo seguinte examina os registros de monitoramento e comprovação das matrículas do PETI entre 2022 e 2025.

CAPÍTULO 10. MONITORAMENTO DA EXPANSÃO E COMPROVAÇÃO DAS MATRÍCULAS DO PETI 2022-2025

10.1. Do crescimento da oferta ao monitoramento da implementação

No conjunto documental examinado neste capítulo, foram considerados uma avaliação diagnóstica e três relatórios de monitoramento, publicados entre 2024 e 2026, com objetos distintos, mas complementares: a 1ª Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral: Análise Diagnóstica, voltada à equidade na distribuição das matrículas; o 1º Relatório de Monitoramento, dedicado às matrículas em tempo integral entre 2022 e 2024; o 2º Relatório de Monitoramento, concentrado nas ações de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

formação desenvolvidas no biênio 2023–2024; e o 3º Relatório de Monitoramento, que incorporou o Censo Escolar de 2025 e deu continuidade à análise da expansão e da comprovação das matrículas declaradas no primeiro ciclo do Programa.

Esses documentos, identificados no Quadro 8, não utilizam necessariamente os mesmos universos estatísticos do monitoramento da Meta 6 do PNE ou das divulgações gerais do Censo Escolar. O 1º Relatório já advertia que sua metodologia considerava os âmbitos prioritários de atuação de Estados e Municípios e regras específicas do Programa e do Fundeb, o que poderia produzir diferenças em relação aos indicadores do PNE e às estatísticas gerais divulgadas pelo Inep. O 3º Relatório mantém essa ressalva e explicita que a verificação das matrículas declaradas utiliza metodologia própria, definida na Nota Técnica nº 148/2024/DPDI/SEB/SEB, que confronta as matrículas declaradas no Simec com as matrículas em tempo integral registradas nos Censos Escolares subsequentes, segundo os critérios estabelecidos para a comprovação.

O Capítulo 9 apresentou a evolução das matrículas em tempo integral entre 2023 e 2025. Este capítulo examina como o MEC acompanhou a implementação do PETI: a distribuição da oferta antes do Programa, a comprovação das matrículas declaradas pelas redes e as ações de formação voltadas à sua execução.

Quadro 8 - Produtos de monitoramento e avaliação considerados neste capítulo

Documento	Período / base	Objeto principal	Função na sequência analítica
1ª Avaliação do PETI – Análise Diagnóstica	Linha de base de 2022	Equidade na distribuição das matrículas	Estabelece referência prévia à implementação para acompanhar desigualdades territoriais e sociais.
1º Relatório de Monitoramento	Censos 2022–2024	Expansão e comprovação das matrículas declaradas	Primeira verificação consolidada do Ciclo I.
2º Relatório de Monitoramento	Ações de 2023–2024	Seminários e formação continuada	Acompanha capacidades institucionais e participação nas ações formativas.
3º Relatório de Monitoramento	Censos 2022–2025	Continuidade da expansão e da comprovação do Ciclo I	Atualiza a verificação com o Censo 2025 e acompanha trajetórias das redes.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

***Fonte**: elaboração própria com base em Brasil (2024), Brasil (2025a), Brasil (2025b) e Brasil (2026).*

10.2. A avaliação diagnóstica e a construção da linha de base de equidade

Antes da consolidação dos primeiros resultados de monitoramento das matrículas fomentadas, o MEC publicou, em 2024, a 1ª Avaliação do PETI, elaborada pela DIMAM, por meio da Coordenação-Geral de Monitoramento e Avaliação da Educação Básica, em parceria com o OEE do Nees da Ufal.

Seu objetivo foi construir uma linha de base para acompanhar a distribuição das matrículas em tempo integral sob a perspectiva da equidade. O ano de referência foi 2022, anterior à implementação do Programa, o que permitiu observar as condições existentes antes do início do novo ciclo de indução federal. Naquele momento, contudo, a avaliação não buscava calcular quanto do crescimento das matrículas em tempo integral poderia ser atribuído às matrículas fomentadas pelo Programa, uma vez que essa verificação dependia do encerramento da fase de declaração das matrículas criadas no âmbito do Programa e da posterior disponibilização dos dados censitários correspondentes.

A metodologia combinou os microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 com o novo Inse das escolas. O indicador utilizado pelo estudo havia ampliado sua cobertura para alcançar 92% das escolas de educação básica ativas em 2021, incorporando medidas de nível socioeconômico estimadas para escolas que não haviam participado do Saeb e/ou do Enem no período considerado e variáveis relacionadas à localização da escola, à renda municipal e à participação das famílias no Programa Bolsa Família. A partir dessa base, o estudo calculou o percentual de matrículas em tempo integral e analisou sua distribuição segundo quintis de nível socioeconômico, além dos recortes por etapa, localização urbana ou rural, localização diferenciada, raça ou cor, sexo e educação especial.

A escolha desse enfoque decorreu diretamente do desenho normativo do Programa, em que a Lei nº 14.640/2023 determinou prioridade para escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, enquanto o

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Plano de Monitoramento e Avaliação previu indicadores destinados a acompanhar a distribuição equitativa das matrículas. A avaliação diagnóstica buscou, assim, estabelecer uma referência inicial que permitisse verificar, nos anos posteriores, se a expansão ocorreria de forma mais equilibrada entre territórios e grupos sociais.

Os resultados de 2022 mostraram diferenças relevantes entre os recortes analisados. A proporção de matrículas em tempo integral era de 18,8% nas escolas urbanas e de 15,0% nas rurais. Nas áreas de localização diferenciada, o percentual chegava a 17,4% em comunidades remanescentes de quilombos e 16,5% em áreas de assentamento, mas era de apenas 4,0%[53] em territórios indígenas.

No recorte por sexo, o percentual de matrículas em tempo integral foi de 18,0% entre estudantes do sexo feminino e de 18,5% entre os do sexo masculino, diferença de 0,5 ponto percentual. Por raça ou cor, os percentuais eram de 19,4% entre estudantes brancos, 19,2% entre amarelos, 18,1% entre pardos, 17,2% entre pretos e 7,4% entre indígenas.

Entre os estudantes da educação especial, 36,7% daqueles incluídos em classes comuns estavam em tempo integral, contra 8,2% dos matriculados em classes especiais.

No recorte socioeconômico, a avaliação não encontrou, em termos nacionais, desigualdade uniforme entre os grupos de menor e maior nível socioeconômico. Em 74% das UFs, a diferença entre o primeiro e o quinto quintis foi de até seis pontos percentuais, em favor de um ou de outro extremo. Entretanto, as diferenças interestaduais eram expressivas e exigiam leitura contextualizada. Ceará e São Paulo, por exemplo, apresentavam diferença superior a 11 pontos percentuais em favor do quintil de maior nível socioeconômico, mas a própria composição socioeconômica das redes era muito distinta entre os dois estados.

A conclusão do diagnóstico reforçou que a equidade não poderia ser avaliada

[53] A própria avaliação ressalva que a leitura das localizações diferenciadas, especialmente dos territórios indígenas, deve considerar as demandas específicas dessas populações, a consulta prévia e informada e as peculiaridades locais, não sendo adequado interpretar o menor percentual, isoladamente, como déficit a ser corrigido por expansão indiferenciada.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

apenas pelo alcance de um percentual nacional de matrículas. O documento destacou as desigualdades territoriais, sobretudo quanto à cobertura municipal na região Norte, e sustentou que o acesso à jornada integral não deveria depender do município em que o estudante estivesse matriculado. A análise constituiu, assim, uma linha de base para os indicadores globais de equidade previstos no Plano de Monitoramento e Avaliação[55].

10.3. O primeiro monitoramento das matrículas: Censo Escolar 2022–2024

O 1º Relatório de Monitoramento das Matrículas em Tempo Integral, publicado em agosto de 2025, avançou da caracterização diagnóstica para a verificação dos resultados parciais do Programa. O documento examinou as variações no número de matrículas públicas em tempo integral na educação básica, considerando separadamente as redes estaduais e municipais, observando tanto a evolução geral das matrículas em tempo integral quanto sua relação com as pactuações realizadas no âmbito do PETI. O relatório também alcançou, de forma complementar, outras iniciativas relacionadas à oferta de ETI.

Nas redes estaduais, o relatório analisou também o EMTI; nas municipais, considerou o Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil (EI-Manutenção). Essa separação decorre dos critérios utilizados para a verificação do Programa e da vedação de cômputo das matrículas já financiadas pelos programas indicados no art. 5º, § 6º, da Lei nº 14.640/2023.

Entre 2022 e 2024, o relatório registrou aumento de 398.641 matrículas em tempo integral nas redes estaduais, passando de 2.169.259 para 2.567.900 matrículas, crescimento de 18,3%. A trajetória, contudo, foi heterogênea: algumas redes

[55] Essa ressalva é relevante para a leitura dos relatórios posteriores, pois evidencia que a avaliação diagnóstica estabeleceu uma linha de base da oferta de ETI e de sua distribuição sob a perspectiva da equidade, mas não constituiu, naquele momento, uma medida de comprovação das matrículas fomentadas pelo Programa. A verificação dessa correspondência passou a ser realizada posteriormente, à medida que se encerraram as etapas de declaração e foram disponibilizados os dados dos Censos Escolares subsequentes.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

apresentaram crescimento contínuo, enquanto outras combinaram períodos de retração e recuperação.

Nas redes municipais, a ampliação foi numericamente mais expressiva. Entre 2022 e 2024, o crescimento líquido foi de 1.100.306[57] matrículas em tempo integral, com o total passando de aproximadamente 4,9 milhões para 6,0 milhões, o que correspondeu a acréscimo de 22,4%. Assim como observado nas redes estaduais, o resultado agregado encobriu trajetórias distintas entre os Municípios, pois, enquanto parte das redes ampliou as matrículas em magnitude superior às metas pactuadas, outras registraram redução no período.

Após os ajustes metodológicos realizados pelo próprio relatório, foram consideradas comprovadas, no Ciclo I, 755.132 das 965.121 matrículas declaradas no Simec, correspondentes a 78,2% do total declarado. Ainda havia 209.989 matrículas a comprovar diretamente. Além disso, houve um total de 130.365 matrículas que eram de tempo integral, mas foram descontinuadas no período observado e que precisariam ser recompostas posteriormente, totalizando o saldo de 340.354 matrículas ainda dependentes de comprovação em Censos posteriores.

Nas redes estaduais e distrital, 16 das 27 unidades haviam comprovado integralmente as matrículas declaradas no Ciclo I, enquanto 11 apresentavam comprovação parcial. Nas redes municipais, das 5.568 redes consideradas pelo relatório, 3.181 (57,1%) haviam comprovado integralmente as metas, 771 (13,8%) apresentavam cumprimento parcial e 609 (10,9%) não haviam comprovado as matrículas declaradas, grupo no qual se registrou aquela redução de 130.365 matrículas em tempo integral entre os Censos de 2022 e 2024.

É importante, contudo, preservar uma cautela metodológica em relação a uma interpretação apresentada pelo próprio relatório. O documento afirma que as matrículas fomentadas pelo Programa representariam 68,8% do crescimento total registrado entre

[57] Para verificar o cumprimento das metas do PETI, o MEC adotou metodologia específica que permitiu considerar os acréscimos registrados em 2023 sem descontar determinadas reduções ocorridas naquele ano, somando-os à variação de 2024. Esse procedimento resultou em 1.302.761 matrículas passíveis de consideração na apuração do Programa, quantitativo superior ao crescimento líquido registrado no período. A diferença decorre principalmente dos critérios de cálculo adotados e não representa expansão adicional da oferta.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

2022 e 2024. Essa formulação resulta da comparação entre matrículas consideradas comprovadas nos ciclos do Programa e o incremento censitário agregado. Como destacado anteriormente, esses universos não são necessariamente intercambiáveis: a comprovação segue regras próprias, enquanto o crescimento líquido nacional incorpora entradas e saídas de matrículas, reconversões de jornada e movimentos de redes participantes e não participantes. Por essa razão, o percentual é relevante como leitura administrativa do relatório, mas não deve ser tratado como estimativa causal da contribuição do Programa para a expansão nacional.

10.4. Continuidade da verificação com o Censo Escolar de 2025

O 3º Relatório de Monitoramento, publicado em 2026, deu continuidade direta ao acompanhamento realizado no 1º Relatório, incorporando os dados do Censo Escolar de 2025. O próprio documento se apresenta como complemento das análises anteriores e informa que preserva a abordagem metodológica e os critérios já adotados, ampliando o horizonte temporal da verificação. Essa continuidade permite não apenas atualizar a trajetória das matrículas em tempo integral, mas também reexaminar, à luz de um novo registro censitário, parte das matrículas declaradas no Ciclo I que permaneciam pendentes de comprovação no levantamento anterior.

Foram mantidos os critérios definidos na Nota Técnica nº 148/2024/DPDI/SEB/SEB: confronto das matrículas declaradas no Simec com os registros do Censo Escolar do ano subsequente à criação, observados os prazos do Programa e as exclusões relativas ao EMTI e ao EI-Manutenção, nos termos do art. 5º, § 6º, da Lei nº 14.640/2023. O próprio relatório ressalva que, em razão dessas especificidades metodológicas, seus resultados podem apresentar diferenças em relação aos dados divulgados no monitoramento do PNE e pelo Censo Escolar.

A incorporação dos dados de 2025 confirmou a continuidade da expansão já identificada no 1º Relatório. Considerando o período de 2022 a 2025, as redes estaduais registraram acréscimo acumulado de 590.272 matrículas em tempo integral, enquanto as redes municipais ampliaram sua oferta em 1.809.876 matrículas. No intervalo mais

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

recente, entre os Censos de 2024 e 2025, as redes estaduais, distrital e municipais acrescentaram, em conjunto, 915.200 matrículas no universo considerado pelo relatório, sendo 713.125 referentes aos Municípios.

A série histórica apresentada pelo 3º Relatório também evidencia essa continuidade. A participação das matrículas em tempo integral passou de 18,5% em 2022 para 21,0% em 2023, 22,9% em 2024 e 25,8% em 2025, correspondendo a aumento de 7,3 pontos percentuais em relação à linha de base de 2022.

A principal contribuição do novo levantamento para o monitoramento administrativo, entretanto, decorreu da possibilidade de atualizar a situação das 340.354 matrículas que permaneciam pendentes de comprovação no 1º Relatório. A incorporação do Censo de 2025 permitiu identificar 95.311 matrículas passíveis de consideração no processo de comprovação, reduzindo para 245.043 o número de matrículas que continuavam sem correspondência nos registros censitários analisados.

Conforme o 3º Relatório, dos 5.595 entes considerados, entre Municípios, Estados e o DF, 3.197 haviam cumprido integralmente a comprovação no corte anterior, 782 apresentavam cumprimento parcial, 609 estavam classificados como não cumpridores e 1.007 não haviam pactuado ou declarado matrículas.

Nas redes estaduais e distrital, até 2024, 16 das 27 redes haviam comprovado integralmente as matrículas declaradas no Ciclo I, enquanto 11 apresentavam comprovação parcial. Com a incorporação do Censo de 2025, 20 das 27 redes registraram crescimento de matrículas. Entre as 11 que apresentavam comprovação parcial, cinco ampliaram as matrículas em quantidade superior ao saldo que permanecia não comprovado, três registraram crescimento insuficiente para cobrir integralmente esse saldo e três não apresentaram ampliação no período.

A leitura conjunta do 1º e do 3º Relatórios evidencia, portanto, duas dimensões complementares do monitoramento: a evolução das matrículas em tempo integral registrada nos sucessivos Censos Escolares e a atualização da situação de comprovação das matrículas declaradas no Programa. Essas dimensões não devem ser fundidas em uma única medida de desempenho. Uma rede pode apresentar crescimento censitário e ainda possuir matrículas pendentes de comprovação, assim como a comprovação das

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

matrículas declaradas em determinado ciclo não assegura, por si só, a manutenção posterior daquele quantitativo. A comprovação responde aos critérios administrativos estabelecidos pelo Programa, enquanto a variação censitária permite acompanhar a evolução da oferta no universo estatístico considerado.

O monitoramento sucessivo permite, assim, deslocar a análise de uma fotografia da oferta em determinado momento para o acompanhamento de sua trajetória ao longo do tempo.

10.5. A expansão acompanhada pela dimensão da equidade

Se o 1º e o 3º Relatórios de Monitoramento respondem principalmente às questões relacionadas à expansão das matrículas e à comprovação daquelas declaradas no âmbito do Programa, a 1ª avaliação de 2024 acrescenta uma dimensão distinta: como a oferta de ETI se distribuía entre territórios e grupos de estudantes antes da implementação do Programa.

Essa perspectiva é fundamental porque o Programa prevê que a ampliação das vagas considere o perfil socioeconômico e as vulnerabilidades das redes de ensino. Conforme demonstrado na linha de base de 2022, as disparidades no acesso eram complexas e revelavam menor cobertura em territórios indígenas, assimetrias entre as zonas urbana e rural, variações por raça ou cor e acentuadas desigualdades na cobertura municipal das regiões mais vulneráveis.

O aumento do número e da proporção de matrículas em tempo integral no plano nacional não permite concluir, isoladamente, que as desigualdades inicialmente identificadas tenham sido reduzidas. O crescimento agregado pode coexistir com redução, permanência ou ampliação das diferenças entre territórios e grupos de estudantes. A verificação dessa trajetória depende da atualização periódica dos mesmos recortes utilizados no diagnóstico, inclusive daqueles relacionados ao nível socioeconômico das escolas.

Nesse sentido, o diagnóstico de 2024 não constitui uma avaliação do efeito do Programa sobre a equidade. Seu papel é estabelecer a linha de base para comparar os

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

resultados de períodos posteriores. A distinção é metodologicamente importante: as desigualdades identificadas no diagnóstico caracterizam as condições existentes antes da implementação e, portanto, não podem ser interpretadas como resultados produzidos pelo Programa. Da mesma forma, a expansão posterior das matrículas somente poderá ser qualificada como mais ou menos equitativa mediante a comparação dos mesmos recortes ao longo do tempo.

Para verificar se a prioridade conferida aos grupos e territórios vulneráveis se traduziu na expansão efetivamente realizada, será necessário confrontar os critérios de alocação informados pelas redes com as variações posteriores de cobertura, observando os respectivos públicos de referência. Essa comparação deverá preservar, sempre que as bases permitirem, os recortes do diagnóstico de 2022: nível socioeconômico, raça ou cor, localização urbana ou rural, territórios indígenas e quilombolas e educação especial.

10.6. O monitoramento das capacidades institucionais: as ações de formação

O 2º Relatório de Monitoramento, publicado em 2025, desloca o acompanhamento para outra dimensão prevista no desenho do Programa: as ações de formação destinadas ao fortalecimento das equipes responsáveis por sua implementação. Parte dessas ações – especialmente a formação continuada destinada a secretários e equipes técnicas das redes e o Ciclo de Seminários Regionais – já foi apresentada na seção 8.4.2, a partir dos dados de participação, conclusão e distribuição territorial registrados pelo próprio MEC. Neste capítulo, portanto, o relatório é retomado não para reproduzir aqueles resultados, mas para examinar o que seu acompanhamento acrescenta à análise da implementação da política.

O Ciclo de Seminários Regionais, realizado nas cinco regiões do País, foi concebido como espaço de debate e construção coletiva de princípios orientadores para a educação integral em tempo integral. As discussões envolveram redes de ensino, universidades, pesquisadores, organizações da sociedade civil e outros atores e

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

contribuíram para a elaboração de documento posteriormente encaminhado ao CNE. Sua relevância, portanto, ultrapassa o registro quantitativo da participação nos eventos, uma vez que a ação se articulou à produção de referenciais para a política e ao processo de construção das Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral.

No caso da formação continuada, os dados mostram que a oferta de formação alcançou número expressivo de profissionais, mas também revelam diferenças entre oferta, inscrição, início e conclusão.

Da mesma forma, as diferenças territoriais identificadas no relatório – com maior adesão proporcional no Norte e no Nordeste e participação relativamente menor no Centro-Oeste e no Sudeste, além de diferenças nas taxas de abandono entre as regiões – não devem ser lidas apenas como variações de participação. Elas constituem elementos para o acompanhamento das condições de implementação da formação e permitem identificar diferenças territoriais na capacidade de mobilização e permanência dos participantes, sem que o relatório, isoladamente, permita determinar as causas dessas variações.

O relatório também examinou o perfil dos participantes, registrando predominância feminina e concentração de cursistas com ensino superior completo ou pós-graduação. Como já discutido anteriormente, esses dados ajudam a caracterizar o público alcançado pela formação, mas não permitem, isoladamente, estabelecer relação entre perfil sociodemográfico e conclusão do curso. O próprio relatório não identificou diferenças sociodemográficas marcantes entre concluintes e não concluintes nos recortes analisados.

A retomada desse conjunto de evidências é importante porque desloca a análise da formação como atividade isolada para sua função dentro da implementação do Programa. A formação das equipes técnicas constitui uma estratégia de fortalecimento das capacidades institucionais das redes, especialmente para planejamento, gestão, acompanhamento e institucionalização da política de educação integral em tempo integral. A oferta, a participação e a conclusão das ações formativas documentam a execução dessa dimensão do Programa, mas não demonstram, por si sós, o

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

fortalecimento efetivo das capacidades institucionais das redes. Essa relação exigiria evidências posteriores sobre a utilização dos conhecimentos, instrumentos e referenciais produzidos nos processos de planejamento, gestão e execução da política.

10.7. Conclusão

O conjunto documental examinado permite acompanhar quatro aspectos da implementação do PETI: a expansão das matrículas registrada no Censo Escolar; a comprovação administrativa das declarações do Ciclo I; a distribuição inicial da oferta entre territórios e grupos de estudantes; e as ações de formação das equipes responsáveis pela política. São informações complementares, que registram entregas e condições de implementação, mas não substituem a avaliação dos resultados educacionais.

A continuidade do acompanhamento deve verificar a manutenção das matrículas criadas ou convertidas, a distribuição territorial e social da expansão, a sustentabilidade após o fomento inicial e a utilização dos instrumentos e formações pelas redes. Essas são as questões que permitem avançar da execução administrativa para a avaliação das condições de oferta e dos resultados educacionais.

O capítulo seguinte complementa os registros administrativos e censitários com as estratégias e experiências de implementação informadas pelas redes de ensino.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

PARTE IV

CONDIÇÕES DE OFERTA, RESULTADOS E

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

RECOMENDAÇÕES

CAPÍTULO 11. IMPLEMENTAÇÃO DA ETI NAS REDES: TRAJETÓRIAS, ESTRATÉGIAS E EXPANSÃO

11.1. Delimitação da análise

Após o exame da trajetória normativa, do desenho do PETI, dos parâmetros nacionais, do sistema de monitoramento e da expansão das matrículas nos capítulos anteriores, a análise desloca-se, nesta etapa, para a forma como a política é efetivamente organizada nos territórios. As respostas encaminhadas à CE por redes públicas de ensino permitem acrescentar à avaliação uma dimensão que não aparece integralmente nos atos normativos ou nos dados agregados. Para esta análise, foram considerados os documentos remetidos pelo DF e pelos Estados de Roraima, São Paulo, Pernambuco e Ceará, em resposta a solicitações de informação formuladas no âmbito da avaliação de 2026.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O conjunto não constitui amostra estatisticamente representativa de todas as UFs, de modo que não se devem generalizar automaticamente seus achados para todas as redes públicas do País. As respostas registram experiências em estágios distintos de maturidade, com trajetórias normativas próprias, diferentes capacidades administrativas, modelos pedagógicos específicos e condições territoriais desiguais, sendo examinadas neste capítulo a partir de dimensões comuns: institucionalização, estratégia de expansão, critérios de priorização e relação entre as políticas locais e o arranjo federal criado em 2023.

A comparação sistemática dessas cinco redes é complementada por relatos e esclarecimentos registrados nas três audiências públicas de avaliação do PETI, realizadas em 26 de maio, 1º de julho e 18 de agosto de 2026. Esses registros acrescentam experiências estaduais e municipais e perspectivas de órgãos federais e entidades representativas, mas não decorrem de instrumento uniforme de coleta. Os casos das audiências públicas são utilizados como ilustrações de mecanismos, dificuldades e hipóteses de implementação, sem ampliar automaticamente o universo da comparação documental nem conferir representatividade nacional ao conjunto.

11.2. Trajetórias de institucionalização e diferentes pontos de partida

Pernambuco apresenta, entre os documentos examinados[59], a trajetória mais longa e mais explicitamente descrita. A experiência estadual remonta a 2004, com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, e foi convertida em política pública de alcance sistêmico pela Lei Complementar estadual nº 125, de 10 de julho de 2008. A resposta da Secretaria de Educação descreve um processo gradual de expansão das Escolas de Referência em Ensino Médio e informa que a rede chegou, em 2026, a 626 escolas com jornadas de 35 horas e 45 horas semanais, incluindo uma configuração denominada dupla jornada, associada à oferta de 35 horas semanais. Essa trajetória antecede tanto o EMTI quanto o PETI e evidencia a existência de um modelo estadual

[59] Secretaria de Educação de Pernambuco. Ofício nº 3085/2026-GAB-SEE/PE, de 3 de julho de 2026, acompanhado do documento "Programa de Educação Integral – Pernambuco", em resposta ao Ofício nº 174/2026/CE. Processo SEI nº 1400004289.000983/2026-81.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

relativamente consolidado antes da nova indução federal.

A política de educação em tempo integral do Ceará também antecede o programa federal[61]. A rede estadual já desenvolvia experiências de ampliação do tempo pedagógico associadas à educação profissional desde 2008 e, a partir de 2016, passou a consolidar uma categoria própria de escola em tempo integral, posteriormente regulamentada pela Lei estadual nº 16.287, de 20 de julho de 2017. A resposta encaminhada ao Senado registra ainda o Decreto nº 35.499, de 15 de junho de 2023, como referência para a universalização progressiva do tempo integral na rede, com 2026 indicado como ano de referência para esse processo.

No DF, a Secretaria de Estado de Educação também situa a oferta em trajetória anterior à Lei nº 14.640/2023[62]. A organização da educação integral em tempo integral é associada às Diretrizes Pedagógicas e Operacionais de 2018 e, no ensino médio, à Lei distrital nº 6.036, de 21 de dezembro de 2017. A rede informa que promoveu revisão dessas diretrizes após a edição da Resolução CNE/CEB nº 7/2025, submetendo o documento atualizado à consulta pública e à apreciação do Conselho de Educação do Distrito Federal. A política local, portanto, não é apresentada como mero desdobramento do PETI, mas como estrutura própria que passa a ser ajustada aos novos parâmetros nacionais.

São Paulo apresenta o PEI como política própria e consolidada, atualmente disciplinada pela Lei Complementar estadual nº 1.374, de 30 de março de 2022, e por atos posteriores de planejamento e gestão[63]. A manifestação de outubro de 2026 descreve jornadas de sete horas ou nove horas, associadas, respectivamente, à organização das unidades em dois turnos ou em turno único. A expansão para 2027,

---

[61] Secretaria da Educação do Ceará. Ofício GAB nº 1511/26, de 3 de julho de 2026, com respostas ao questionário sobre o Programa Escola em Tempo Integral, em atendimento ao Ofício nº 173/2026/CE.

[62] Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Ofício nº 2482/2026 – SEE/GAB/AESP, de 22 de maio de 2026, em resposta ao Ofício nº 179/2026/CE. Processo SEI nº 00080-00166112/2026-81.

[63] Secretaria da Educação de São Paulo, Coordenadoria de Educação em Tempo Integral. Manifestação SEI nº 0123321181, assinada em 7 de outubro de 2026, em resposta ao Ofício nº 181/2026/CE. Processo SEI nº 015.00690003/2026-09.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

por exemplo, foi organizada por ato conjunto das áreas pedagógica e de planejamento da rede e condicionada à análise de cobertura, capacidade física instalada, projeção demográfica e manutenção do atendimento regular.

Roraima representa situação distinta[67]. O Programa Roraima Escola em Tempo Integral foi instituído pela Lei estadual nº 2.218, de 30 de junho de 2025, e pela Resolução do Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR) nº 38, de 26 de junho de 2025. A expansão foi vinculada ao PAR 2025–2028, com projeções voltadas especialmente aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. A institucionalização mais recente não significa ausência de planejamento, mas revela que parte relevante da estrutura normativa e administrativa está sendo consolidada em período muito próximo à implementação do PETI.

A segunda audiência pública acrescentou à discussão o caso de Santa Catarina. Segundo Silvania de Queiroz Pfluck, representante da Secretaria estadual, a expansão ainda incipiente da oferta de tempo integral na rede estadual se relacionava à descontinuidade de diretrizes governamentais, à necessidade de alinhamento institucional e a fatores sociais, como a inserção dos jovens no trabalho. A expositora relatou processo participativo de construção da política estadual após a adesão ao PETI. O caso ilustra, na perspectiva da gestora, a importância da continuidade e da pactuação local, sem permitir isolar o peso de cada fator sobre a cobertura observada.

Também na segunda audiência pública, Sirlei Corrêa de Almeida, coordenadora de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais, apresentou trajetória municipal anterior ao PETI, vinculada à experiência dos Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (Caics) e, posteriormente, a programas federais e ao custeio municipal de unidades de tempo integral. A ampliação após 2023 foi descrita como progressiva e acompanhada de institucionalização local. O relato amplia para a esfera municipal a constatação de que a indução federal encontra experiências e capacidades previamente constituídas.

[67] Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima. Ofício nº 003/2026/SEED/DIEMP/DEB, de 27 de maio de 2026, em resposta ao Ofício nº 177/2026/CE.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Quadro 9 - Síntese das trajetórias institucionais das redes examinadas

Rede	Marco normativo e estrutura local	Relação temporal com o PETI	Traço principal da estratégia
DF	Lei distrital nº 6.036/2017; Diretrizes Pedagógicas e Operacionais de 2018, em revisão após a Resolução CNE/CEB nº 7/2025.	Antecede o PETI.	Expansão progressiva articulada ao planejamento educacional e orçamentário e à capacidade das unidades.
Roraima	Lei estadual nº 2.218/2025; regulamentação do CEE/RR; PAR 2025–2028.	Institucionalização recente, contemporânea ao ciclo do PETI.	Expansão gradual, com atenção aos anos finais do ensino fundamental, ao ensino médio e às especificidades territoriais.
São Paulo	PEI; Lei Complementar estadual nº 1.374/2022 e atos de planejamento da rede.	Política própria anterior ao ciclo atual do PETI.	Conversão de unidades condicionada a cobertura, capacidade física, projeção demográfica e planejamento regional; cenário de expansão até 2036 baseado no ritmo observado entre 2014 e 2024 e em projeções demográficas.
Pernambuco	Experiência iniciada em 2004; Lei Complementar estadual nº 125/2008.	Antecede amplamente o PETI.	Expansão gradual, interiorização e consolidação de rede própria de escolas integrais e semi-integrais.
Ceará	Experiências desde 2008; consolidação a partir de 2016; Lei estadual nº 16.287/2017 e Decreto nº 35.499/2023.	Antecede o PETI.	Universalização progressiva, com critérios de vulnerabilidade e desempenho na seleção inicial de unidades.

***Fonte**: elaboração própria a partir das respostas institucionais encaminhadas pelo DF e pelos Estados de Roraima, São Paulo, Pernambuco e Ceará à CE e, complementarmente, das apresentações das secretarias de educação do Ceará e de São Paulo na primeira audiência pública, em 26 de maio de 2026.*

11.3. Estratégias de expansão, seleção de unidades e equidade territorial

As diferenças de trajetória se refletem nos critérios de expansão. Em Pernambuco, a resposta estadual descreve um processo planejado e gradativo. Em 2011, o Programa já alcançava 173 escolas; a meta do ciclo seguinte foi chegar a 300 unidades em 2014; e, em 2026, a rede informou 626 escolas de referência. A expansão combinou transformação de escolas existentes, construção de novas unidades e reordenamento da oferta entre ensino fundamental e ensino médio. Os critérios incluíram interiorização,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

presença em todas as regiões de desenvolvimento, atendimento dos Municípios, existência de prédio próprio, demanda populacional e possibilidade de reorganização da rede.

No Ceará, a expansão é descrita como orientada por estudos anuais e por diagnóstico da rede. A Secretaria informa que, no processo de implantação, buscou priorizar escolas com indicadores de aprendizagem mais desfavoráveis, comunidades de maior vulnerabilidade e territórios com menor acesso à formação integral. A resposta também registra diálogo com a comunidade escolar antes da integralização e afirma que a vulnerabilidade é considerada tanto na seleção das comunidades quanto no ingresso dos estudantes, evitando processos seletivos baseados em critérios diversos dessa prioridade.

Na manifestação paulista, destaca-se o planejamento da rede, com prioridade para regiões de menor cobertura e estudos de viabilidade das unidades. Para o ciclo de 2027, a manifestação informa prioridade para Unidades Regionais de Ensino com menor cobertura de matrículas em tempo integral e para a oferta de formação técnica profissional. A decisão de converter uma unidade depende de estudos de viabilidade que consideram capacidade física instalada, projeção demográfica e preservação do atendimento regular. O documento revela, assim, preocupação não apenas com a abertura de vagas integrais, mas com os efeitos da reorganização da jornada sobre a rede já existente.

Na primeira audiência pública, Eliziário Ferreira Barbosa Júnior, analista de dados da Secretaria de Educação de São Paulo, apresentou cenário de expansão associado ao diagnóstico do novo Plano Estadual de Educação. A apresentação institucional disponibilizada explicita duas premissas: manutenção do ritmo de expansão das matrículas integrais observado entre 2014 e 2024 e consideração da projeção populacional elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nesse cenário, estima-se atendimento de aproximadamente 1,6 milhão de estudantes em jornada de sete horas diárias ou mais em 2036, correspondente a cerca de 62% de um total projetado de 2,6 milhões de matrículas da rede estadual. A apresentação também indicou atendimento de aproximadamente 1,2 milhão de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

estudantes, ou 40% da rede, em 2028.

A mesma apresentação estima a necessidade de aproximadamente 300 mil novas matrículas integrais para alcançar cobertura de 50% e de 600 mil para se aproximar de 60%, tomando como referência o cenário apresentado. Esses valores constituem estimativas de planejamento, condicionadas às premissas demográficas e de continuidade da expansão. A apresentação explicita a orientação geral da projeção, mas não detalha integralmente os procedimentos de cálculo. Além disso, o aumento da cobertura resulta tanto da expansão das matrículas integrais quanto da queda projetada do total de matrículas ao longo dos anos, associada à redução da taxa de natalidade. Esses dois movimentos devem ser acompanhados separadamente.

No DF, o planejamento é relacionado ao Plano Distrital de Educação (PDE) e ao PPA. A Meta 6 do PDE fixou a ampliação da ETI para, no mínimo, 60% das escolas públicas e 33% dos estudantes, com expansão mínima anual de 10% das matrículas nas unidades já ofertantes até o final da vigência do Plano. A Secretaria informa que a decisão de expansão considera a capacidade de atendimento das instituições, a disponibilidade de recursos e a demanda educacional. Segundo a Secretaria, toda a oferta em creche ocorre em jornada de tempo integral, enquanto se prevê ampliação progressiva dessa jornada na pré-escola e nas etapas subsequentes.

Roraima, por sua vez, associa a expansão a um contexto territorial mais restritivo. A rede estadual destaca grandes distâncias, dificuldades de acesso, crescimento da demanda e especificidades de comunidades indígenas. O PAR 2025–2028 organiza metas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, mas a própria resposta reconhece que a ampliação das matrículas depende de investimento em infraestrutura, capacidade administrativa e consolidação das equipes escolares. Nesse caso, a variável territorial aparece de forma especialmente explícita como condicionante da implementação.

A experiência do Amazonas, apresentada na primeira audiência pública por Simone de Souza Lima, coordenadora do Núcleo de Escolas em Tempo Integral da Secretaria estadual, na primeira audiência, especifica mecanismos pelos quais as condições territoriais afetam a oferta. Segundo a expositora, secas e cheias alteram as

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

condições de navegação e exigem antecipação do transporte de materiais e do abastecimento alimentar. Ela distinguiu a flexibilidade pedagógica do modelo, considerada compatível com adaptações locais, das dificuldades físicas e logísticas de implantação no interior. O depoimento converge com as restrições territoriais relatadas por Roraima, mas não constitui levantamento comparável de custos entre as duas redes.

Os relatos municipais da segunda audiência pública acrescentam diferentes formas de operacionalizar a prioridade. Em Boa Vista, Deigla Cassia de Oliveira Cavalcante, gerente de Programas e Projetos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, descreveu expansão inicialmente concentrada nas creches, em rede marcada por migração e diversidade sociocultural. Em São José dos Pinhais, Sirlei Corrêa de Almeida informou que a vulnerabilidade territorial orienta tanto o ingresso nas unidades com oferta parcial de tempo integral quanto a localização de novas escolas. São escolhas de etapa, público e território que complementam a discussão sobre equidade. A experiência municipal de Boa Vista deve ser distinguida da resposta da rede estadual de Roraima.

O contraste sugere que a equidade pode assumir significados operacionais distintos. Em algumas redes, ela aparece como priorização de estudantes e escolas em maior vulnerabilidade; em outras, como interiorização, garantia de presença territorial ou foco nas regiões com menor cobertura. Há, ainda, contextos em que a equidade depende de superar restrições logísticas e de infraestrutura antes mesmo de ampliar a oferta. Para a avaliação nacional, essa diversidade recomenda que o acompanhamento não se limite ao número de novas matrículas, devendo observar também quem é atendido, onde a expansão ocorre e quais condições tornaram a oferta possível.

11.4. Políticas locais e indução federal

As trajetórias examinadas mostram que a atuação do PETI incidiu sobre realidades institucionais distintas, sem inaugurar uniformemente a oferta de ETI nas redes analisadas. Em quatro das cinco redes examinadas, as respostas institucionais registram políticas ou experiências anteriores ao programa federal. A nova política

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

nacional passa, portanto, a interagir com modelos já existentes, que possuem regras próprias de jornada, gestão, currículo, seleção de profissionais, financiamento e monitoramento.

Pernambuco exemplifica a atuação sucessiva de programas federais sobre uma política estadual já existente. A rede estadual aderiu anteriormente ao ProEMI e ao EMTI, com 106 escolas contempladas por recursos do EMTI entre 2016 e 2019. No ciclo atual, a resposta informa que, após a pactuação de novas matrículas no PETI, os recursos foram destinados à manutenção e à qualificação da oferta educacional no estado. O Ceará, de modo semelhante, informa que o financiamento federal por ciclos alcança unidades inseridas em política estadual previamente estruturada.

No DF, a relação com a política federal aparece principalmente na adequação normativa, na execução de recursos e no alinhamento entre instrumentos locais e nacionais. A manifestação paulista concentra-se nos mecanismos próprios de planejamento, gestão de pessoas e formação continuada do PEI, sem detalhar sua articulação financeira com o programa federal. Em Roraima, por outro lado, a institucionalização estadual ocorre em período muito próximo ao novo ciclo nacional, o que torna mais estreita a interação entre a construção da política local e os instrumentos federais de apoio e coordenação.

A cooperação entre estados e municípios também integra esse arranjo. Na primeira audiência, Jucineide Fernandes, Secretária de Educação do Ceará, relatou a atuação do estado por meio do Programa Aprendizagem na Idade Certa Integral (PAIC-Integral), com apoio à expansão da jornada no ensino fundamental municipal e suporte técnico às redes. O caso acrescenta uma dimensão de colaboração no território estadual, além da relação direta com a União.

Na segunda audiência, Aline Zero Soares, Coordenadora-Geral de Educação Integral e Tempo Integral do MEC, relatou busca ativa de redes que não haviam aderido ao Programa e apoio à elaboração de políticas locais. Andreika Asseker Amarante, representante da Undime e Secretária de Educação de Igarassu, destacou barreiras de informação e dificuldades de municípios com equipes reduzidas para operar sistemas, planejar e estruturar a oferta. A aproximação desses relatos sugere que oferecer adesão

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

não assegura, por si só, capacidade equivalente de participação. Também recomenda distinguir adesão, pactuação, execução e manutenção das matrículas, etapas que não devem ser reunidas em um único indicador de implementação.

Essa heterogeneidade tem implicação direta para a governança federativa. Instrumentos nacionais excessivamente rígidos podem produzir custos de adaptação desnecessários em redes com modelos consolidados, ao passo que instrumentos demasiadamente abertos podem oferecer apoio insuficiente às redes que ainda estruturam capacidade técnica, infraestrutura e mecanismos de gestão. O desafio de coordenação, portanto, não se resume à adesão formal: envolve calibrar assistência técnica, financiamento e monitoramento de acordo com diferentes estágios de implementação.

11.5. Síntese analítica

As respostas das redes estaduais e distrital mostram que a expansão da educação integral em tempo integral é resultado de trajetórias institucionais diversas. A existência de marco legal próprio, planejamento plurianual, critérios de priorização e modelo pedagógico não aparece simultaneamente em todas as redes, nem com a mesma profundidade. Em consequência, percentuais semelhantes de matrículas podem refletir estruturas de implementação bastante diferentes. Os casos complementares das audiências públicas ampliam a diversidade de experiências observadas, sobretudo na esfera municipal, sem alterar a ausência de representatividade estatística do conjunto.

A leitura comparada indica que a análise da expansão deve considerar, além das transferências federais, as condições institucionais de implementação. O crescimento depende da capacidade de converter escolas, reorganizar a rede, manter a oferta regular, adequar espaços, compor equipes e sustentar modelos pedagógicos compatíveis com a jornada ampliada. O PETI incide, portanto, sobre sistemas educacionais com trajetórias, arranjos institucionais, restrições e escolhas próprias. O capítulo seguinte aprofunda as condições de sustentabilidade dessa oferta.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

CAPÍTULO 12. CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO E SUSTENTABILIDADE DA OFERTA

12.1. Da criação de matrículas às condições de permanência da política

Como mostrou o exame das trajetórias das redes no capítulo anterior, a ampliação do número de matrículas constitui dimensão necessária da política de ETI, mas não esgota sua implementação. As respostas das redes mostram que a jornada ampliada produz efeitos sobre o conjunto da organização escolar: aumenta a demanda por espaços físicos, alimentação, transporte, profissionais, planejamento pedagógico, mecanismos de gestão e capacidade administrativa para aplicar os recursos e prestar contas de sua utilização. A sustentabilidade, nesse sentido, deve ser compreendida como capacidade de manter a oferta com qualidade ao longo do tempo, e não apenas como disponibilidade de uma fonte financeira em determinado exercício.

12.2. Financiamento e sustentabilidade

O financiamento e a sustentabilidade do PETI apresentam configurações distintas nos Estados, no DF e nos Municípios. No DF, por exemplo, a política combina recursos do Fundeb, recursos próprios do Tesouro Distrital e transferências federais vinculadas a programas específicos. Os recursos federais do ciclo inicial do PETI foram executados em contas específicas e, a partir de 2025, o financiamento passou a ocorrer predominantemente por meio do Fundeb. A disponibilidade financeira, segundo manifestação dessa UF, constitui um entrave, mas não o único nem o mais relevante. Há ainda desafios quanto ao detalhamento técnico e operacional dos processos de cadastro e à movimentação, registro e prestação de contas, os quais exigem articulação permanente entre áreas pedagógicas, administrativas e financeiras.

Roraima também descreve estrutura de financiamento combinada, composta por

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

dotações estaduais, Fundeb, transferências federais e outros mecanismos de cooperação. Nesse caso, entretanto, o principal problema relatado não é apenas o montante disponível. Há ainda entraves burocráticos, limitações técnicas e operacionais na execução financeira e insuficiência de recursos humanos para operacionalizar o financiamento. Tais dificuldades atingem diretamente obras, aquisição de equipamentos, transporte e formação profissional, revelando que a capacidade de executar os recursos adequadamente pode ser tão importante quanto sua disponibilidade.

Por sua vez, Pernambuco já convive com a necessidade de sustentabilidade do Programa há mais de uma década. A Lei Complementar nº 125/2008 previu a execução da política por dotações próprias do Estado e, por isso, o financiamento do PETI por recursos federais só ocorreu posteriormente. Por essa razão, o Estado defende que a manutenção da política apenas com recursos próprios tende a fragilizá-la, dada a combinação de custos com pessoal, infraestrutura, mobiliário, equipamentos, laboratórios, materiais didáticos, formação continuada e alimentação. O apoio federal é, assim, apresentado como componente complementar para fortalecimento e universalização da oferta de ETI.

No Ceará, diante do custo da escola em tempo integral e da elevada presença desse modelo na rede, o Tesouro estadual possui participação superior na manutenção das unidades, enquanto os recursos federais são direcionados às escolas alcançadas pelos ciclos de fomento. O Estado considera seu modelo sustentável, mas já apresenta uma política consolidada e fortemente financiada pelo próprio ente.

Já São Paulo se manifestou acerca da composição das fontes de financiamento do PETI na primeira audiência pública. Eric Coló, supervisor educacional da Coordenadoria de Educação em Tempo Integral da Secretaria de Educação do Estado, informou que o Estado aporta recursos do próprio tesouro para sustentar a política, embora não tenha discriminado os respectivos montantes nem a participação relativa de cada fonte de financiamento. O Quadro 10 sintetiza as fontes de financiamento e os condicionantes apontados por essas UFs.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Quadro 10 - Financiamento e condicionantes de sustentabilidade nas redes examinadas

Rede	Estrutura ou ênfase financeira informada	Condicionantes destacados
DF	Fundeb + Tesouro Distrital + transferências federais; execução acompanhada por sistemas oficiais.	Complexidade administrativa; necessidade de alinhar financiamento, planejamento e capacidade física e operacional.
Roraima	Dotações estaduais + Fundeb + transferências federais.	Burocracia, capacidade técnica, recursos humanos para execução financeira, infraestrutura, transporte e custos de manutenção.
São Paulo	A manifestação escrita não detalha a composição das fontes; na 1ª audiência, Eric Coló relatou complementação pelo Tesouro estadual, sem quantificá-la.	Viabilidade física, planejamento da rede e organização de pessoal. Redução demográfica apresentada como possível alívio da pressão por vagas, sem substituir o diagnóstico territorial da infraestrutura.
Pernambuco	Dotações próprias desde 2008, complementadas por programas e recursos federais.	Dependência exclusiva de recursos próprios é apontada como fator de fragilização, diante dos custos de pessoal, infraestrutura, equipamentos, formação e alimentação.
Ceará	Participação relevante do Tesouro estadual, complementada por fomento federal.	Custos de manutenção, infraestrutura e profissionais de apoio; necessidade de financiamento complementar. Os dados apresentados não discriminam a participação relativa de todas as fontes nem demonstram sustentabilidade financeira de longo prazo.

***Fonte**: elaboração própria a partir das respostas institucionais examinadas e, complementarmente, das apresentações das secretarias de educação do Ceará e de São Paulo na primeira audiência pública, em 26 de maio de 2026. As fontes apresentam diferentes níveis de detalhamento e referências temporais.*

Além das informações encaminhadas pelas redes, as audiências públicas evidenciaram diferentes ênfases sobre o financiamento. Na primeira, Valdoir Pedro Wathier, representante do MEC, apresentou a transição do financiamento da política; na segunda, Aline Zero Soares, também pelo Ministério, destacou a integração da expansão ao Fundeb e sua articulação com o planejamento local. Na mesma audiência pública, Andreika Asseker Amarante, pela Undime, advertiu que a vinculação de parcela do Fundo não equivale, por si, à criação de recursos adicionais e pode pressionar redes que já comprometem parcela elevada de suas receitas com a manutenção e o pessoal. Na terceira, Jucineide Fernandes, representando o Consed, destacou a insuficiência dos recursos para expansão e sustentabilidade. Essas posições não permitem calcular um déficit comum às redes, mas apontam para a importância de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

distinguir previsibilidade, adicionalidade e suficiência do financiamento.

Dentre os custos recorrentes da política, a alimentação e o transporte merecem tratamento próprio em sua análise. Na segunda audiência pública, Andreika Asseker Amarante ressaltou que a jornada ampliada pode envolver quatro refeições diárias e que os reajustes dos repasses não eliminam a necessidade de complementação local. Sirlei Corrêa de Almeida, ao apresentar a experiência de São José dos Pinhais, também incluiu alimentação e transporte entre os obstáculos de funcionamento. Essas manifestações apontam pressões sobre o custeio. Para dimensioná-las, é preciso estimar os custos e avaliar a suficiência do financiamento em cada rede.

As evidências acima complementam a trajetória do financiamento federal examinada na seção 5.3. A realização dos repasses iniciais e a integração ao Fundeb não demonstram, isoladamente, que todas as redes disponham de recursos compatíveis com suas necessidades. Da mesma forma, as dificuldades relatadas não permitem calcular déficit nacional. Essa aferição exige relacionar custos, infraestrutura existente, demanda, fontes disponíveis e capacidade de execução, preservando as diferenças entre os entes, e deve ser realizada anualmente na elaboração dos projetos de lei orçamentária da União, dos Estados, do DF e dos Municípios.

12.3. Infraestrutura, capacidade física e desigualdades territoriais

A infraestrutura aparece como condicionante recorrente da expansão. No DF, a Secretaria relaciona a jornada ampliada à necessidade de ambientes pedagógicos para atividades diversificadas, cozinhas e refeitórios, áreas esportivas, culturais e de convivência, além de mobiliário e equipamentos adequados à permanência prolongada. A Política Distrital de Infraestrutura Educacional, instituída em 2024, é apresentada como mecanismo de priorização de intervenções a partir de diagnóstico físico, vulnerabilidade social e impacto sobre a qualidade da oferta.

Roraima explicita de forma ainda mais intensa o componente territorial. Entre 2022 e 2026, a rede informa ter revitalizado mais de setenta unidades e manter quinze obras em andamento, incluindo sete escolas que atendem em tempo integral. Para 2026,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

estavam previstas reformas em 37 escolas indígenas, duas delas com oferta integral. Apesar desses investimentos, a Secretaria registra que o crescimento da demanda, influenciado também pelo fluxo migratório, não foi acompanhado na mesma proporção pela construção de novas unidades ou pela expansão da capacidade instalada. Distâncias, acesso, logística e especificidades socioculturais tornam o problema mais complexo no interior e nas comunidades indígenas.

O relato de Simone de Souza Lima, pelo Amazonas, na primeira audiência pública, complementa esse diagnóstico ao relacionar obras, alimentação e transporte à sazonalidade dos rios e ao acesso às comunidades. A demanda por apoio diferenciado foi apresentada pela gestora como resposta aos custos amazônicos. A convergência com Roraima reforça a pertinência de investigar custos territoriais, sem permitir dimensionar um adicional financeiro específico na ausência de levantamento comparável.

Em São Paulo, a infraestrutura não aparece apenas como objeto de obra, mas como variável prévia de decisão. A conversão de unidades para o PEI depende de estudo de viabilidade que considera capacidade física, demanda projetada e preservação do atendimento regular. A possibilidade de manter oferta técnica parcial ou noturna após o turno integral, em determinadas escolas, é apresentada como estratégia de otimização do espaço físico. A expansão, portanto, é condicionada por uma gestão da capacidade instalada.

A exposição de Eliziário Ferreira Barbosa Júnior, na segunda audiência pública, acrescenta dimensão demográfica a essa análise. Sua fala projeta redução do total de matrículas da rede estadual para aproximadamente 2,6 milhões em 2036. Na audiência pública, o expositor interpretou essa trajetória como possível alívio da pressão por vagas, favorecendo a continuidade da expansão do tempo integral. A redução agregada da demanda, contudo, não demonstra que os espaços disponíveis estejam localizados onde se pretende ampliar a oferta nem que sejam adequados à permanência prolongada. O cenário de matrículas não substitui, portanto, o diagnóstico territorial da capacidade física, das adaptações necessárias e das condições de funcionamento das unidades.

Pernambuco também incorporou padrões de infraestrutura aos critérios históricos

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

de implantação. A documentação descreve escolas dimensionadas segundo a demanda do Município, com diferentes quantidades de salas e previsão de laboratórios, refeitório, biblioteca e quadra coberta. O processo de transformação de escolas regulares em unidades de referência exigiu, em muitos casos, reordenamento da rede para separar progressivamente a oferta do ensino fundamental e do ensino médio.

A exposição de Jucineide Fernandes, pelo Ceará, na primeira audiência pública, detalhou dificuldades de execução que vão além da disponibilidade do prédio. Segundo a expositora, a climatização exige adequações elétricas e, em determinados casos, subestações, enquanto reformas de maior porte em unidades ocupadas demandam alternativas de remanejamento dos estudantes. A restrição de imóveis para uso temporário dificulta esse processo. O relato evidencia a importância do sequenciamento das obras, da capacidade de engenharia e da continuidade das atividades escolares durante as intervenções.

O conjunto indica que a infraestrutura não deve ser tratada apenas como etapa posterior à criação da matrícula. Em redes com elevada cobertura, manutenção, atualização e uso eficiente dos espaços também assumem relevância. Em redes com menor capacidade instalada ou forte dispersão territorial, a infraestrutura pode constituir limite anterior à própria expansão. A análise nacional precisa, por isso, distinguir capacidade física existente, necessidade de adaptação e demanda por novas construções.

12.4. Profissionais, jornada e formação continuada

A jornada ampliada altera também a organização do trabalho dos profissionais. São Paulo apresenta um desenho fortemente institucionalizado: os integrantes do quadro do magistério no PEI são submetidos ao Regime de Dedicação Exclusiva, com 40 horas semanais, e o modelo prevê tutoria individualizada dos estudantes, processo seletivo para ingresso e avaliações periódicas de desempenho. A formação continuada é apoiada pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, com iniciativas de planejamento de aula, formação entre pares e desenvolvimento de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

lideranças escolares.

Pernambuco adota estrutura igualmente específica. A documentação registra jornadas de 40 horas para professores das escolas integrais e de 32 horas para os das semi-integrais, acompanhadas de gratificações diferenciadas e seleção interna simplificada. A formação dos profissionais está vinculada à concepção de Educação Interdimensional e, historicamente, também a modelos de gestão por resultados. A rede trata a dedicação profissional e a formação continuada como parte constitutiva do próprio desenho da política, e não como ação acessória.

No Ceará, a resposta informa que os professores das escolas integrais possuem, em sua maioria, carga horária concentrada de 40 horas semanais, com parcela destinada à regência e parcela reservada a atividades extraclasse. A rede também relata formações específicas para docentes de componentes diferenciados e para gestores. O arranjo reforça a associação entre ampliação do tempo do estudante e reorganização do tempo profissional.

O DF afirma dispor de professores efetivos e temporários para atendimento da educação básica, incluindo a EI, e não identifica a jornada docente como obstáculo à expansão. A formação continuada é oferecida pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape), com percurso específico sobre premissas e práticas pedagógicas da ETI.

Roraima, ao contrário, identifica fragilidade na estabilidade do quadro. Embora a regulamentação da jornada reserve tempo para planejamento, avaliação, formação e acompanhamento pedagógico, a Secretaria aponta insuficiência de servidores efetivos e número elevado de contratos temporários. A rotatividade é associada a dificuldades de continuidade pedagógica, consolidação das equipes e implementação de projetos de médio e longo prazo. O caso demonstra que a existência de norma de jornada adequada não elimina, por si só, o problema da composição do quadro.

Os relatos da segunda e da terceira audiências públicas destacam a necessidade de cobertura profissional durante toda a jornada. Na segunda, Sirlei Corrêa de Almeida informou dificuldades de São José dos Pinhais para concentrar profissionais de 40 horas na mesma unidade e relatou que a supervisão do almoço contava apenas com

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

estagiários. O exemplo aponta uma questão operacional que não se limita à regência: a ampliação da permanência exige definir responsabilidades e equipes também nos intervalos, na alimentação e nas transições entre atividades. A situação foi relatada para aquela rede e não permite estimar sua ocorrência nacional.

Na terceira audiência pública, Odisséia Pinto de Carvalho, representante da CNTE, defendeu vínculos estáveis, carreira, concentração da jornada, tempo de planejamento e equipes de apoio, incluindo alimentação, limpeza e administração. A contribuição introduz a perspectiva dos trabalhadores e converge com a preocupação de Roraima sobre continuidade das equipes. As afirmações da expositora sobre precarização e os exemplos de contratação por ela mencionados não constituem, isoladamente, apuração da extensão dessas práticas ou de irregularidades nas redes. Essa perspectiva tampouco elimina as diferenças entre os casos examinados, como a posição do DF, que não identifica a jornada docente como obstáculo à expansão.

12.5. Organização curricular e uso pedagógico do tempo

Os documentos convergem em um ponto: educação integral em tempo integral não é apresentada apenas como permanência prolongada do estudante na escola. As redes associam a ampliação da jornada a alguma forma de reorganização curricular, diversificação de atividades e integração entre dimensões formativas.

No Ceará, as escolas mencionadas operam com jornada semanal de 45 horas. A resposta informa distribuição de 24 horas destinadas à formação geral básica e 21 horas voltadas à diversificação curricular e a itinerários formativos. O currículo inclui componentes eletivos e propostas vinculadas ao contexto local, aos projetos de vida dos estudantes, à infraestrutura disponível e aos profissionais da escola.

Pernambuco descreve modelo baseado na Educação Interdimensional, com centralidade do projeto de vida, protagonismo juvenil e formação em múltiplas dimensões. A reorganização curricular ampliou historicamente a carga horária e incorporou itinerários de aprofundamento, atividades complementares, estudo orientado, cultura digital, práticas corporais, investigação, componentes técnicos e

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

ações de monitoramento da aprendizagem. O uso do tempo escolar é tratado como parte de uma mudança de conteúdo, método e gestão.

São Paulo articula jornadas de sete ou nove horas a um modelo que combina projeto de vida, tutoria e gestão especializada. O documento encaminhado ao Senado não reproduz integralmente a matriz curricular, mas enfatiza a necessidade de coerência entre a expansão da jornada e a organização pedagógica, inclusive nas unidades em que se admite a manutenção de oferta técnica parcial ou noturna.

No DF, as diretrizes pedagógicas organizam tempos e espaços, atividades diversificadas e integração entre currículo, cultura, esporte e outras dimensões formativas. Roraima, por sua vez, estrutura a matriz em articulação entre formação geral básica, ciência, cultura, trabalho, tecnologia, cidadania e itinerários formativos de aprofundamento.

Na segunda audiência pública, Silvania de Queiroz Pfluck apresentou um arranjo distinto em Santa Catarina: o Mais Tempo, Mais Saber, organizado em atividades formativas de contraturno, adesão dos estudantes e demanda das escolas. A expositora informou que essas atividades são articuladas ao currículo. A existência de contraturno não permite, por si, concluir pela fragmentação pedagógica, assim como a declaração de articulação não comprova sua realização cotidiana. A análise da qualidade exige verificar o vínculo das atividades com o PPP, a responsabilidade da escola, o planejamento conjunto e a continuidade do percurso do estudante.

Na terceira audiência pública, Cesar Callegari, Presidente do CNE, e Odisséia Pinto de Carvalho, pela CNTE, enfatizaram a construção democrática da proposta curricular, com participação de profissionais, estudantes e famílias. Essa contribuição acrescenta aos modelos descritos pelas redes uma dimensão de governança pedagógica: importa examinar como o projeto é construído, compreendido e acompanhado pela comunidade escolar. As falas estabelecem referências e prioridades dos expositores, sem demonstrar o grau de participação efetivamente existente nas escolas analisadas.

A organização curricular, entretanto, não esgota as condições de permanência na jornada ampliada, que também dependem de fatores sociais externos à escola. Ao apresentar a experiência cearense na primeira audiência pública e a perspectiva do

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Consed na terceira, Jucineide Fernandes mencionou situações em que estudantes precisam trabalhar ou cuidar de irmãos menores. Esses relatos recomendam distinguir a criação da vaga das condições para utilizá-la e investigar a articulação com creches, proteção social e apoio à permanência. Não permitem, contudo, estimar a frequência dessas barreiras nem atribuir a elas as diferenças de cobertura entre redes.

Quadro 11 - Elementos de organização pedagógica e profissional destacados pelas redes

Rede	Jornada escolar / modelo	Profissionais	Elementos pedagógicos destacados
DF	Expansão progressiva conforme capacidade da rede e diretrizes próprias.	Rede informa disponibilidade de docentes; formação específica pela Eape.	Integração de tempos e espaços, atividades diversificadas, cultura, esporte e contexto local.
Roraima	Expansão gradual nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.	Tempo extraclasse regulamentado; desafio de estabilidade do quadro e elevada contratação temporária.	Formação geral articulada a ciência, cultura, trabalho, tecnologia, cidadania e itinerários.
São Paulo	7 horas em dois turnos ou 9 horas em turno único.	Regime de Dedicação Exclusiva de 40 horas; seleção, avaliação e formação continuada.	Tutoria, projeto de vida, gestão pedagógica e articulação com formação técnica.
Pernambuco	45 horas nas escolas integrais e 35 horas nas semi-integrais, entre outras configurações atuais.	40 horas nas integrais e 32 horas nas semi-integrais; seleção e gratificação; formação continuada.	Educação Interdimensional, projeto de vida, protagonismo, eletivas, estudo orientado e monitoramento da aprendizagem.
Ceará	45 horas semanais.	Predominância de 40 horas semanais, com regência e horas de atividade; formação específica.	24 horas de formação geral e 21 horas de diversificação curricular e itinerários; componentes eletivos e projeto de vida.

Fonte: elaboração própria.

12.6. Capacidade administrativa, monitoramento e sustentabilidade institucional

A capacidade de administrar a política aparece como componente transversal. As condições financeiras, físicas e pedagógicas descritas dependem dessa capacidade. No DF, a implementação envolve áreas responsáveis por planejamento educacional, infraestrutura, alimentação, transporte, gestão de pessoas e acompanhamento

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

pedagógico. Em 2026, foi instituída comissão permanente para planejamento e acompanhamento da política, e a Secretaria informa utilizar indicadores de expansão baseados no Censo Escolar, além de observatório próprio.

Roraima estruturou coordenação específica de ETI, com funções de planejamento, acompanhamento pedagógico, gestão das unidades, infraestrutura e articulação com educação profissional. Ao mesmo tempo, a própria resposta reconhece limitações de recursos humanos e capacidade operacional. A existência de uma estrutura formal de governança, portanto, não elimina a necessidade de fortalecer equipes e processos.

Pernambuco descreve instrumentos de monitoramento baseados em avaliações próprias, acompanhamento de fluxo, ferramentas para identificação de estudantes com tendência à reprovação e estratégias de apoio às escolas com menores resultados. São Paulo, por meio de sua escola de formação e de instrumentos de planejamento, associa a sustentação do programa à profissionalização da gestão e ao uso de evidências. O Ceará informa monitoramento de fluxo escolar, da manutenção de matrícula e do desempenho, além de sistemas próprios de gestão.

Na segunda audiência pública, Sirlei Corrêa de Almeida relatou que São José dos Pinhais realiza acompanhamento mensal, visitas às unidades, atuação de um articulador de EI por escola e monitoramento de desistências e substituições de matrícula. São instrumentos informados pela gestão, úteis para compreender como a expansão é acompanhada na rotina, mas cuja efetividade não foi diretamente verificada neste conjunto. Andreika Asseker Amarante, pela Undime, destacou, na mesma reunião, que pequenas redes enfrentam dificuldades para manter equipes de planejamento e execução, o que reforça a necessidade de assistência técnica continuada e diferenciada.

Em conjunto, as respostas indicam que a sustentabilidade institucional exige a combinação de quatro capacidades: planejar a expansão, executar recursos, manter equipes e produzir informações para correção de rota.

12.7. Síntese analítica

A implementação da educação integral em tempo integral envolve custos

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

permanentes e uma reorganização sistêmica da rede. As respostas examinadas apontam condicionantes diversos, sem permitir identificar um único gargalo comum ao conjunto das redes analisadas. Em alguns contextos, a infraestrutura aparece como principal limite; em outros, a capacidade administrativa para executar recursos, a estabilidade dos profissionais ou a necessidade de alinhar expansão e planejamento da rede assumem maior peso. As audiências públicas complementam esse diagnóstico com experiências municipais e perspectivas de gestores e trabalhadores, sem estabelecer uma hierarquia nacional dos obstáculos.

Esse resultado tem consequência para o desenho federal. A assistência técnica e financeira tende a ser mais efetiva quando reconhece que a ampliação da jornada produz demandas simultâneas de custeio, investimento, formação, gestão e monitoramento. A sustentabilidade não decorre apenas da criação da matrícula, mas da capacidade de convertê-la em oferta regular, pedagogicamente estruturada e financeiramente mantida. A ausência de estimativas comparáveis de custos e de conciliação das fontes limita a avaliação dessa sustentabilidade e o dimensionamento de eventual apoio adicional, conforme examinado na seção 5.3.6.

O confronto das experiências das cinco redes com as Diretrizes Operacionais Nacionais e os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade – examinados no Capítulo 6 – permite identificar modelos pedagógicos, arranjos curriculares, ações formativas, regimes de jornada e mecanismos de valorização profissional. Entretanto, as respostas institucionais não oferecem medidas homogêneas sobre tempo efetivo de planejamento, condições cotidianas de trabalho, aplicação da formação docente, integração das atividades ao PPP ou resultados de autoavaliação das escolas. Os elementos identificados caracterizam estratégias e condições de implementação, mas não são suficientes para aferir, em escala nacional, o atendimento efetivo aos parâmetros de qualidade ou o efeito desses arranjos sobre a aprendizagem. Essas limitações orientam o capítulo seguinte, dedicado às evidências de resultados e aos cuidados necessários para sua interpretação.

CAPÍTULO 13. RESULTADOS, INDICADORES E LIMITES DAS

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

EVIDÊNCIAS DISPONÍVEIS

13.1. O problema avaliativo: medir expansão não é o mesmo que medir resultado

Como mostrado nos capítulos anteriores, a expansão das matrículas em tempo integral pode ser observada diretamente em registros administrativos e no Censo Escolar. A avaliação de seus efeitos sobre aprendizagem, permanência, abandono ou equidade é mais complexa. Os documentos encaminhados pelo Inep, pelas redes de ensino e pelo Instituto Sonho Grande mostram que diferentes tipos de informação respondem a perguntas distintas e não devem ser tratados como evidências equivalentes. Os relatos das audiências públicas são incorporados com a mesma distinção entre informação administrativa, declaração institucional, comparação descritiva e estudo de impacto.

Contagens de matrículas e escolas permitem descrever a oferta. Indicadores de fluxo e proficiência permitem comparar resultados observados entre grupos. Relatos das redes registram experiências, percepções de gestão e resultados institucionais. Nenhum desses elementos, isoladamente, demonstra que a jornada integral causou determinada diferença. Essa distinção é especialmente importante porque o objeto desta avaliação combina implementação e resultados, e porque a política alcança redes com desenhos e públicos muito heterogêneos.

13.2. O que o Censo Escolar mede

Em resposta ao Ofício nº 171/2026-CE, a Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) do Inep informou ter disponibilizado planilhas com quantitativos e percentuais de matrículas e de escolas com oferta de ETI, desagregados por etapa, rede, dependência administrativa e UF para o período de 2016 a 2025[69]. O Instituto também

[69] Inep, Diretoria de Estatísticas Educacionais. Ofício nº 1982203/2026/DEED-INEP, de 10 de junho de 2026, acompanhado de planilha de matrículas e escolas, encaminhado à relatoria pelo Ofício nº 4101/2026/ASPAR/GM/GM-MEC, de 11 de agosto de 2026, em resposta ao Ofício nº 171/2026/CE.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

registrou uma cautela conceitual importante: não existe, na estatística oficial do Censo Escolar, um conceito autônomo de "escola de tempo integral". A jornada é característica da matrícula. Assim, uma escola pode possuir matrículas em tempo integral sem que toda a sua oferta seja integral.

Esse esclarecimento afeta diretamente a leitura de indicadores. O número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral não equivale ao número de escolas cuja totalidade dos estudantes está em jornada ampliada. A comparação entre redes também pode variar conforme se utiliza a matrícula como unidade de observação, a escola como unidade agregada ou algum critério de predominância da oferta. Para o monitoramento quantitativo, portanto, a definição do universo deve acompanhar cada indicador.

A análise das planilhas encaminhadas pelo Inep permite observar essa evolução em uma série histórica mais ampla. No conjunto da educação básica, abrangendo as redes públicas e privadas, o número de matrículas em tempo integral passou de 5.685.250, em 2016, para 10.143.262, em 2025, enquanto sua participação no total de matrículas aumentou de 11,6% para 22,0%. Em 2023, essa proporção era de 18,1%. A série permite situar a expansão recente em uma trajetória de ampliação da jornada iniciada antes do PETI.

A distribuição da oferta apresenta diferenças importantes entre regiões e etapas de ensino. Em 2025, a proporção de matrículas em tempo integral era de 27,2% no Nordeste e de 14,4% no Norte. Entre 2016 e 2025, o percentual do ensino médio passou de 6,7% para 24,6%, aumento de 17,8 pontos percentuais; no ensino fundamental, passou de 9,6% para 18,7%, aumento de 9,0 pontos percentuais; e, nas creches, de 58,0% para 60,9%, aumento de 2,9 pontos percentuais. Essas diferenças mostram que a expansão da jornada não ocorreu com a mesma intensidade em todos os segmentos e territórios.

Quanto à presença da oferta nas unidades escolares, a planilha registra 79.337 estabelecimentos com ao menos uma matrícula em tempo integral em 2016 e 101.773 em 2025. O aumento indica que mais escolas passaram a registrar essa modalidade de atendimento, mas não significa que a totalidade das matrículas desses estabelecimentos

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

tenha jornada integral.

Na terceira audiência pública, Fábio Pereira Bravin, diretor de Estatísticas Educacionais do Inep, esclareceu que a jornada pode incluir atividades realizadas fora do prédio escolar, desde que integradas ao currículo e organizadas sob responsabilidade da instituição. O esclarecimento evita identificar tempo integral apenas com permanência física no mesmo imóvel. Não dispensa, porém, a verificação das condições de oferta e da integração pedagógica dessas atividades.

O expositor, em audiência pública, também distinguiu as estatísticas gerais do Censo dos indicadores de monitoramento do PNE, que possuem delimitação própria do público-alvo e calendário de atualização.

O Inep informou, ainda, não identificar lacunas para a mensuração da jornada de tempo integral no Censo Escolar, cujo conceito operacional decorre da legislação e das normas educacionais. Isso não elimina, contudo, a necessidade de cautela na utilização dos dados para outras perguntas. O Censo mede características da oferta e da matrícula; ele não transforma automaticamente esses registros em avaliação de impacto.

13.3. Saeb, Ideb, Inse e as limitações para comparar tempo integral e parcial

A resposta da Diretoria de Avaliação da Educação Básica registra que o Saeb não realiza avaliação específica das escolas em tempo integral. As escolas participam segundo os critérios gerais definidos para a avaliação, e a divulgação dos resultados depende, entre outros requisitos, de quantitativo mínimo de estudantes e taxa mínima de participação. Determinados tipos de turma e oferta são excluídos da população de referência, o que também deve ser considerado quando se utiliza o Saeb para análises comparativas.

Outro limite decorre da estrutura das bases públicas. O Inep informou não disponibilizar, de forma pronta, resultados do Saeb segmentados diretamente pela

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

condição de matrícula em tempo integral ou parcial[71]. Comparações mais detalhadas exigem integração e tratamento de bases e, em certos casos, acesso a dados protegidos. Do mesmo modo, o Instituto não possui indicador específico que combine diretamente oferta de tempo integral e nível socioeconômico, embora disponibilize o Inse, calculado a partir dos questionários contextuais do Saeb, em microdados e médias agregadas.

Essas informações ajudam a separar duas questões. É possível utilizar Saeb, Ideb e Inse para construir análises sobre escolas e estudantes atendidos por diferentes jornadas. Entretanto, essa construção exige decisões metodológicas adicionais: definição do universo, vinculação entre bases, tratamento de escolas sem resultado divulgado, classificação da condição integral, controle de diferenças socioeconômicas e escolha da unidade de comparação. O resultado final depende dessas escolhas.

O relato de Boa Vista na segunda audiência pública acrescenta uma questão de composição e exposição à política. Angelita Schmitz, Superintendente de Educação Básica da rede municipal, descreveu entradas e saídas de estudantes durante o ano, associadas à mobilidade migratória, com possíveis repercussões sobre fluxo e desempenho. A informação recomenda examinar datas de ingresso, transferências, tempo de permanência e condições de participação nas avaliações. Os valores hipotéticos de Ideb mencionados oralmente não constituem estimativa verificada do efeito da migração e não devem ser usados para corrigir o indicador. Tampouco o relato permite estabelecer uma regra de reprovação dos estudantes que ingressam ao longo do ano. O Quadro 12 sintetiza as possibilidades e os limites de utilização das principais fontes examinadas.

Quadro 12 - O que as principais fontes permitem observar

Fonte	O que mede ou informa	Uso adequado na avaliação	Limite principal
Censo Escolar	Matrículas, jornada e características da oferta.	Expansão, distribuição territorial, etapa, rede e presença de matrículas	A jornada é atributo da matrícula; escola com oferta integral não

[71] Esclarecimentos prestados pelo Inep nos Despachos nº 1972228/2026/CGSAEB/DAEB-INEP e nº 1983515/2026/CGMEB/DAEB-INEP, encaminhados pelo Ofício nº 4101/2026/ASPAR/GM/GM-MEC, de 11 de agosto de 2026, em resposta ao Ofício nº 171/2026/CE.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Fonte	O que mede ou informa	Uso adequado na avaliação	Limite principal
		integrais.	significa necessariamente escola 100% integral.
Saeb/Ideb	Proficiência, fluxo e resultados educacionais para universos e escolas elegíveis.	Comparações de desempenho quando as bases são corretamente vinculadas e o universo é explicitado.	Não há avaliação específica da ETI nem segmentação pública pronta por condição integral/parcial.
Inse	Contexto socioeconômico de estudantes/escolas.	Estratificação e contextualização de comparações de desempenho.	Não é, por si só, indicador de oferta de tempo integral.
Respostas e apresentações institucionais das redes	Estratégias, arranjos de gestão, resultados e dificuldades informados pelos próprios gestores.	Compreensão da implementação e identificação de hipóteses e problemas operacionais.	Apresentam detalhamento metodológico desigual; não constituem avaliação independente de impacto.
Análise do Instituto Sonho Grande	Comparação agregada entre escolas integrais, mistas e parciais, com uso de Censo, Ideb/Saeb e Inse.	Descrição de diferenças observadas entre grupos e por estratos socioeconômicos.	Sem testes de significância, regressão, controles multivariados ou pareamento; não identifica efeito causal.

***Fonte**: elaboração própria com base nas respostas do Inep, das redes de ensino e do Instituto Sonho Grande e, complementarmente, nas apresentações das secretarias de educação do Ceará e de São Paulo na primeira audiência pública, em 26 de maio de 2026.*

13.4. Resultados informados pelas redes: utilidade e cautelas

À luz dessas cautelas, as respostas estaduais contêm informações relevantes sobre resultados, mas em níveis muito diferentes de detalhamento. Pernambuco apresenta o conjunto mais amplo. A Secretaria informa, com base em dados do Censo Escolar de 2025, taxas de aprovação de 98,1% no ensino fundamental e de 97,4% no ensino médio da rede e abandono inferior a 3% nas escolas mencionadas. Relata também trajetória de crescimento do Ideb do ensino médio estadual, de 2,7 em 2005 para 4,5 em 2023, além do uso do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) e do

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe) como instrumentos anuais de monitoramento.

Esses resultados são relevantes para caracterizar a trajetória da rede pernambucana, mas não devem ser convertidos automaticamente em estimativa do efeito da EI. A melhoria de um indicador estadual ao longo do tempo pode refletir múltiplas mudanças simultâneas na rede. Da mesma forma, uma escola integral com resultado superior a uma escola parcial pode diferir em composição dos estudantes, equipe, gestão, localização, seleção de profissionais e condições de oferta. O documento pernambucano sustenta que a política contribuiu para os avanços, mas a resposta institucional, por si só, não isola essa contribuição.

A resposta escrita do Ceará informa resultados superiores nas escolas de tempo integral. A apresentação institucional vinculada à participação de Jucineide Fernandes, Secretária da Educação do Ceará, na primeira audiência pública acrescenta informações quantitativas que permitem qualificar esse registro.

A apresentação informa Ideb de 4,5 para escolas de ensino médio integral e de 4,2 para escolas regulares, em 2023, diferença de 0,3 ponto, em universo identificado de 194 escolas integrais e 279 regulares. O documento também apresenta os componentes de aprendizagem e rendimento utilizados na comparação: respectivamente, 4,6 e 0,97 para o integral e 4,4 e 0,96 para o regular. Os gráficos indicam como fontes o Inep e o Instituto Sonho Grande. Esses dados permitem descrever a diferença observada no universo apresentado, mas os slides não explicitam integralmente os critérios de inclusão das escolas, a classificação da oferta, a ponderação e os procedimentos de tratamento das bases.

A apresentação também acrescentou comparações por composição racial das escolas e nível socioeconômico. Os resultados devem ser lidos por faixa e com atenção à presença de escolas nos grupos comparados. No recorte socioeconômico, as escolas integrais apresentam Ideb superior nos níveis II, III e IV, enquanto, no nível V, o gráfico registra resultado superior das escolas regulares. Há também categorias sem resultados apresentados para ambos os grupos. Assim, a documentação não sustenta uma afirmação de superioridade uniforme em todos os estratos. O agrupamento de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

escolas por composição racial, por sua vez, não equivale à mensuração direta da redução das desigualdades de aprendizagem entre estudantes de diferentes grupos raciais.

A apresentação também registra diferenças de Ideb segundo o ano de conversão das escolas para o tempo integral e uma síntese favorável dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) de 2025. A primeira comparação não demonstra que a duração da implementação tenha causado as diferenças observadas; a segunda não apresenta valores ou detalhamento suficiente para aferir sua magnitude. Portanto, o documento supre parcialmente a lacuna quantitativa e permite incorporar comparações descritivas, sem eliminar as limitações de reprodução das análises e de atribuição causal. A relação dos gráficos com os esclarecimentos metodológicos examinados na seção 13.5 deve ser considerada, evitando tratá-los automaticamente como evidência independente.

Entre as demais redes examinadas, o DF apresenta indicadores de expansão e mecanismos de monitoramento, mas não encaminha, no documento analisado, comparação causal ou desenho específico de avaliação de resultados entre estudantes de jornada integral e parcial. Roraima descreve coordenação, monitoramento e experiências reconhecidas, porém o material se concentra nas condições de implementação.

A manifestação de São Paulo, por sua vez, trata prioritariamente de planejamento, organização do trabalho e formação continuada, sem apresentar indicadores de resultado no documento examinado. Essa assimetria documental recomenda cautela: ausência de evidência em uma resposta não significa ausência de resultado na rede, mas apenas que o material fornecido não o demonstra.

Complementarmente, na primeira , Eric Coló, representante da Secretaria de Educação de São Paulo, afirmou que a oferta integral apresentava melhores resultados e maior frequência. Por sua vez, a contribuição de Eliziário Ferreira Barbosa Júnior e o documento de apoio disponibilizado ampliam as informações sobre evolução e planejamento da oferta paulista, mas não apresentam comparações de aprendizagem, frequência ou abandono entre estudantes de jornada integral e parcial. A apresentação

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

explicita premissas gerais e quantitativos de expansão até 2036, permitindo examinar o cenário proposto, sem constituir avaliação de resultados educacionais. Assim, o novo material supre a ausência do gráfico e esclarece parcialmente a construção das projeções, mas não permite verificar as alegações de melhores resultados apresentadas na audiência pública nem atribuir efeitos à jornada integral.

13.5. A metodologia apresentada pelo Instituto Sonho Grande

Nesse contexto, após a terceira audiência pública, o Instituto Sonho Grande encaminhou esclarecimentos metodológicos sobre as análises apresentadas a respeito da relação entre ensino médio em tempo integral e Ideb/Saeb. O documento é particularmente útil porque explicita as decisões de construção da base analítica e, com isso, permite delimitar o alcance das comparações[73].

Foram utilizadas tabelas públicas do Censo Escolar, bases de turmas e de matrículas em tempo integral obtidas mediante acesso à informação, resultados de Ideb/Saeb e o Inse 2023. O universo foi restringido a escolas estaduais urbanas, presenciais, com matrículas na 3ª ou 4ª série do ensino médio e Ideb divulgado. Nesse universo, foram identificadas 15.315 escolas: 5.968 com oferta integral e 9.347 parciais ou regulares. Entre as escolas com oferta integral, 2.569 foram classificadas como mistas e 3.399 como 100% integrais.

A classificação foi construída no nível da escola. Considerou-se escola integral a unidade com ao menos uma turma em jornada de 35 horas semanais ou mais e com matrículas integrais na série final do ensino médio; as escolas integrais foram depois separadas entre mistas e 100% integrais segundo a composição de suas matrículas. Os resultados de Ideb/Saeb foram vinculados ao Censo pelo código da escola e ano de referência, enquanto o Inse de 2023 foi incorporado para estratificação socioeconômica.

O Instituto calculou médias ponderadas pelas matrículas da série final e

[73] Instituto Sonho Grande. Resposta à solicitação de esclarecimentos sobre a metodologia de avaliação da qualidade da escola em tempo integral, de 22 de setembro de 2026, subscrita por Lia Rolnik de Almeida, em atendimento ao expediente da relatoria de 26 de agosto de 2026.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

comparações por níveis do Inse. Escolas sem Ideb divulgado foram excluídas de todos os grupos; escolas sem Inse permaneceram em categoria própria. O procedimento melhora a comparabilidade descritiva ao evitar que escolas muito pequenas tenham o mesmo peso das maiores e ao permitir comparação entre grupos socioeconômicos semelhantes.

O próprio documento, entretanto, explicita a principal limitação: não foram empregados testes de significância estatística, modelos de regressão, controles multivariados ou técnicas de pareamento. A estratificação pelo Inse considera uma dimensão observável e não elimina diferenças entre escolas quanto à seleção de estudantes, liderança, composição docente, infraestrutura, trajetória anterior ou outras características que possam influenciar o desempenho. Por isso, as diferenças encontradas entre os grupos devem ser interpretadas como associações descritivas, e não como estimativas do impacto causal da jornada integral.

13.6. Uma regra de leitura para as evidências do relatório

Para evitar que diferentes tipos de resultado sejam tratados como equivalentes, esta avaliação adota uma regra simples de interpretação. Quando a informação se limitar a contagens de matrículas, escolas ou entregas administrativas, ela permite descrever a oferta ou a execução. Quando decorrer de comparação bruta ou estratificada entre grupos, demonstra diferença observada ou associação. Quando decorrer de relato institucional, documenta a posição e a experiência do órgão respondente. A afirmação de efeito causal exige desenho analítico capaz de construir um contrafactual plausível e controlar diferenças relevantes entre grupos.

No caso das audiências públicas, esta avaliação identifica o expositor e distingue relato de experiência, posição institucional, dado apresentado e pesquisa citada. A concordância entre participantes pode documentar convergência de diagnósticos, mas não substitui verificação independente. Do mesmo modo, uma informação registrada em resposta escrita não se torna, por esse motivo, auditoria das condições relatadas. As sínteses e figuras elaboradas a partir das exposições tampouco constituem novas fontes

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

independentes.

Essa distinção não reduz o valor das informações disponíveis. Ao contrário, permite utilizá-las de forma mais precisa. Os dados administrativos mostram onde e quanto a política cresceu; as respostas das redes esclarecem mecanismos de implementação; Saeb, Ideb e Inse permitem contextualizar resultados; comparações entre escolas levantam padrões que merecem investigação; e avaliações com desenhos específicos podem, quando existentes, estimar efeitos com maior segurança. A qualidade da avaliação depende de combinar essas camadas sem atribuir a uma delas o que somente outra pode demonstrar.

13.7. Lacunas e possibilidades de aprimoramento

Os documentos do Inep mostram que a infraestrutura estatística existente é suficiente para acompanhar a expansão da jornada, mas ainda exige trabalho adicional para responder a perguntas sobre resultados por condição de tempo integral. Uma agenda de aprimoramento pode combinar Censo Escolar, Saeb, Ideb, Inse e bases administrativas do Programa com regras transparentes de vinculação e classificação, preservando as exigências de proteção de dados.

A primeira necessidade é distinguir, em cada análise, matrícula em tempo integral, escola com alguma oferta integral e escola integralizada, ou seja, cuja totalidade das matrículas ocorre na jornada ampliada. A segunda é explicitar o universo de comparação, incluindo etapa, dependência administrativa, localização, disponibilidade de resultados e critérios de exclusão. A terceira é incorporar variáveis de contexto capazes de reduzir vieses de composição. A quarta é separar indicadores de implementação, resultado e impacto, evitando que entrega administrativa, crescimento de matrícula ou diferença de média sejam tomados como sinônimos de efetividade.

Também seria útil aproveitar a diversidade das redes como oportunidade analítica. Experiências consolidadas, como Pernambuco, Ceará e São Paulo, permitem observar modelos institucionais de longa duração; redes em expansão recente permitem examinar o desenvolvimento da capacidade institucional e os obstáculos iniciais;

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

contextos como Roraima evidenciam desafios territoriais e logísticos que podem ficar ocultos em médias nacionais. A avaliação nacional ganha precisão quando essas diferenças são incorporadas ao desenho dos indicadores e das comparações.

As audiências públicas acrescentam à agenda o acompanhamento da mobilidade estudantil, das barreiras sociais à permanência e das condições de participação na jornada ampliada. O relato de Angelita Schmitz, por Boa Vista, aponta questões relativas à mobilidade; as exposições de Jucineide Fernandes, pelo Ceará e pelo Consed, destacam obstáculos sociais à permanência; e a exposição de Cesar Callegari, pelo CNE, enfatiza a avaliação formativa e a participação da comunidade escolar. Essas contribuições sugerem examinar também dimensões do desenvolvimento integral que não são captadas apenas por proficiência e fluxo. Tais dimensões devem ser traduzidas em instrumentos e critérios verificáveis, com indicação de cobertura e periodicidade, sem presumir que já existam medidas padronizadas disponíveis. A coleta deve permitir reconhecer as condições das redes que acolhem públicos em mobilidade e evitar comparações que atribuam à jornada diferenças decorrentes da composição do atendimento.

13.8. Síntese analítica

As evidências disponíveis sustentam com segurança a existência de forte expansão da oferta e revelam modelos institucionais diversos de implementação. Também permitem identificar resultados observados e construir comparações entre grupos de escolas. O que elas não permitem, de forma automática, é atribuir cada diferença de desempenho à jornada integral.

Essa conclusão é compatível com a finalidade da avaliação de políticas públicas: distinguir o que foi implementado, o que mudou nos indicadores e quais mecanismos podem explicar essas mudanças. O passo seguinte não é abandonar as comparações existentes, mas qualificá-las. A combinação entre dados oficiais, respostas das redes, monitoramento institucional e avaliações com desenhos metodológicos adequados oferece base mais sólida para julgar em que condições a expansão do tempo escolar se

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

converte em melhoria de aprendizagem, permanência e equidade.

Considerados especificamente os eixos de equidade territorial e qualidade da implementação, o material examinado permite descrever a distribuição regional da oferta, identificar os públicos definidos como prioritários, caracterizar desigualdades na linha de base de 2022 e comparar condições institucionais relatadas por redes selecionadas. Permanecem, contudo, duas limitações para a avaliação de resultados: a ausência de uma comparação padronizada da evolução da cobertura dos mesmos grupos vulneráveis após 2022 e a inexistência de verificação direta, em conjunto representativo de escolas, da aderência das práticas curriculares e das condições de trabalho aos parâmetros nacionais. Essas lacunas delimitam o alcance da avaliação e orientam a coleta de evidências sobre redução de desigualdades e qualidade efetiva da oferta. Os depoimentos complementares ajudam a formular hipóteses e a especificar questões de investigação, mas não preenchem essas duas lacunas nem demonstram, por si, redução das desigualdades ou aderência efetiva aos parâmetros.

Em conjunto com os achados dos Capítulos 11 e 12, essa leitura fornece subsídios para a síntese avaliativa e para os encaminhamentos e recomendações apresentados na sequência do relatório.

CAPÍTULO 14. SÍNTESE AVALIATIVA E RECOMENDAÇÕES

14.1. Alcance da avaliação e critérios de interpretação

A avaliação do PETI examinou a ampliação da oferta de jornada integral, sua distribuição social e territorial e as condições necessárias à continuidade das oportunidades educacionais. Para tanto, considerou os antecedentes da política, o desenho normativo, a implementação, os mecanismos de governança e monitoramento e as evidências disponíveis sobre resultados educacionais. Assim, a análise não se limitou às matrículas fomentadas pelo Programa.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Conforme o Plano de Trabalho aprovado pela CE em 15 de abril de 2026, a avaliação foi organizada em seis eixos, que abrangeram financiamento, infraestrutura e sustentabilidade; adesão federativa e expansão da oferta; equidade territorial e alcance social; qualidade da implementação e organização pedagógica; monitoramento, transparência e governança; e resultados e impactos educacionais.

A interpretação dos resultados exigiu distinguir o número de matrículas registrado no Censo Escolar das matrículas pactuadas, declaradas ou administrativamente comprovadas no PETI. Também foi necessário diferenciar a realização de atividades e a entrega de produtos dos resultados e impactos da política. Além disso, as obrigações instituídas pelas Diretrizes Operacionais Nacionais de 2025 e pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade de 2026 não foram utilizadas para avaliar retroativamente os ciclos de 2023 e 2024. Esses referenciais orientaram a análise prospectiva do aperfeiçoamento da política.

O estudo reuniu estatísticas oficiais, relatórios do MEC, respostas de redes selecionadas e subsídios das três audiências públicas realizadas pela CE em 2026. As fontes contribuíram de formas distintas para a análise: os registros administrativos documentaram a execução, os dados censitários permitiram examinar o número e a distribuição das matrículas e os relatos de gestores e especialistas esclareceram experiências e dificuldades. As redes consultadas não constituíram amostra estatisticamente representativa do País, o que limita a generalização de suas experiências.

14.2. Síntese dos achados nos seis eixos do Plano de Trabalho

14.2.1. Financiamento, infraestrutura e sustentabilidade da política

O PETI foi estruturado como mecanismo de indução federal à criação ou conversão de matrículas, por meio de apoio financeiro transitório e assistência técnica em regime de colaboração. Nos anos de 2023 e 2024, o Governo Federal repassou cerca de R$ 4,07 bilhões para essa finalidade. Em 2025, foram fixados outros R$ 3,05 bilhões

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

para fomentar a criação ou a conversão de matrículas. A realização das transferências, contudo, não equivale à aplicação pelos entes. O levantamento de julho de 2025 registrou execução média de 38%, e o FNDE informou saldos em 2026.

A continuidade da oferta depende do financiamento ordinário e do custeio de pessoal, alimentação, transporte, manutenção e organização pedagógica. As experiências examinadas evidenciaram diferenças de infraestrutura, logística e capacidade administrativa, além da participação de recursos próprios. A pulverização do fomento municipal em 2025 acrescentou um risco para intervenções estruturais de maior escala, mas não demonstrou déficit de infraestrutura ou insuficiência nacional de financiamento.

A Iniciativa 27 do PAR 4 evidenciou um possível obstáculo à efetivação do apoio federal. A procura pelo instrumento foi elevada, especialmente entre as redes municipais, enquanto a maior parte das solicitações ainda aguardava análise no momento examinado.

A análise também apontou a necessidade de preservar a oferta em tempo parcial, especialmente onde a jornada integral não correspondia à demanda ou às particularidades das comunidades. Nesses casos, a expansão baseada em metas predeterminadas exige avaliação cuidadosa. A expansão não deveria comprometer os investimentos nem a continuidade do atendimento nas demais escolas e modalidades, tendo em conta que as necessidades da população em relação ao horário de entrada, saída e permanência dos estudantes não são homogêneas.

Estudos mais aprofundados devem verificar se a ampliação da jornada para o mínimo de sete horas atende às necessidades das famílias ou dificulta a organização de suas rotinas. As ações futuras do PETI devem considerar como compatibilizar a jornada dos estudantes com os horários de trabalho e de deslocamento dos responsáveis, preservada a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A utilização de equipamentos comunitários e de parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos também se mostrou uma alternativa para diversificar as experiências de aprendizagem, desde que as atividades permanecessem articuladas ao PPP e sob responsabilidade e acompanhamento da escola pública. O art. 7º, § 3º, I, da

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Lei do Fundeb admite o cômputo de matrículas de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas nas hipóteses de creche, pré-escola, educação do campo em centros familiares de formação por alternância e educação especial, observadas as condições legais, mas não estabelece disciplina geral para o financiamento de atividades pedagógicas complementares de contraturno oferecidas por essas entidades a estudantes da rede pública, distintas das hipóteses legais já previstas, como o atendimento educacional especializado.

Por sua vez, o Acórdão nº 310/2026-Plenário do TCU reconheceu, sob condições, a possibilidade de custear parcerias pedagógicas com entidades sem fins lucrativos mediante recursos do próprio PETI, hipótese distinta da distribuição ordinária do Fundeb. Nesse contexto, mostra-se pertinente examinar a possibilidade de eventual aperfeiçoamento legislativo para conferir maior estabilidade ao financiamento dessas atividades, sem substituir a oferta pública ou fragmentar o percurso educativo.

A aprovação do novo PNE pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, acrescentou uma dimensão relevante à análise da sustentabilidade da educação integral em tempo integral. A Meta 6.a estabeleceu que, até o quinto ano de vigência, a jornada integral deve ser ofertada em pelo menos 50% das escolas públicas, atendendo, no mínimo, 35% dos estudantes da educação básica, com ampliação desses patamares para 65% das escolas e 50% dos estudantes ao final do decênio. Paralelamente, a Meta 19.a previu a elevação do investimento público em educação para 7,5% do PIB até o sétimo ano e 10% ao final do período.

A articulação entre essas metas torna-se fundamental, uma vez que a ampliação da jornada demanda investimentos em infraestrutura, alimentação, transporte, pessoal e manutenção das condições de oferta. O cumprimento das metas pressupõe financiamento compatível com as necessidades de implantação e manutenção, cuja suficiência deve ser demonstrada por estimativas de custos, demanda, capacidade instalada e disponibilidade financeira.

A diferença entre os prazos intermediários das Metas 6.a e 19.a reforça a necessidade de antecipar o planejamento dos recursos destinados à ampliação da jornada. Nesse sentido, o art. 19 da Lei nº 15.388/2026 determinou a consonância dos

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

PPAs, das diretrizes orçamentárias e dos orçamentos anuais com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias do PNE, enquanto a Estratégia 19.10 reforçou esse alinhamento. Os arts. 13 e 33 também previram planos bienais de ações educacionais, com identificação de políticas, programas, recursos e critérios de priorização, tendo sido previsto o prazo de seis meses após a publicação da lei para a formalização do primeiro plano da União.

Na apreciação do PLOA 2027 (PLN nº 24/2026-CN), foram identificadas dotações gerais do Fundeb, de infraestrutura e de apoio à educação básica, sem individualização suficiente das necessidades e dos recursos efetivamente destinados à ETI. Por essa razão, a análise apresentada na seção 5.3.6 não permitiu demonstrar a suficiência ou a insuficiência dessas dotações nem dimensionar suplementação de valor determinado. A avaliação não propõe emendas ao PLN nº 24/2026-CN, mas recomenda aprimorar os demonstrativos plurianuais para discriminar metas físicas, custos de implantação e manutenção, fontes disponíveis, compromissos assumidos e capacidade de execução, bem como identificar a carteira de projetos e as demandas não atendidas. O exame deverá abranger o plano bienal e a articulação do Programa Nacional de Infraestrutura Escolar com o PAR e as ações orçamentárias. A conciliação entre Fundeb, demais transferências e recursos próprios dos entes não contabilizados no Fundo deverá evitar dupla contagem e subsidiar a apuração de eventual necessidade adicional por exercício e programação.

14.2.2. Adesão federativa e expansão da oferta de tempo integral

A avaliação federal de implementação identificou ampla adesão das redes ao PETI e avanços na formalização de políticas locais de ETI.

No recorte reproduzido para o público-alvo da antiga Meta 6, o número de matrículas em jornada integral aumentou 20,8% entre 2023 e 2025, com incremento líquido de 1.522.464. Na reprodução metodológica de 2025, o Indicador 6A do PNE 2014-2025 alcançou 25,8%, ficando acima do patamar de 25% de estudantes matriculados em ETI, enquanto o 6B atingiu 37,9%, abaixo do patamar nacional de 50% de escolas públicas com pelo menos 25% dos estudantes do público-alvo em jornada

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

integral[75].

A verificação administrativa dos ciclos do PETI demonstrou a importância de confrontar os registros de pactuação e declaração com os Censos Escolares subsequentes. A definição da escala de expansão requer conhecer a demanda das famílias e dos estudantes, suas preferências de jornada e as condições de atendimento em cada território. Os relatos sobre diferenças culturais e aceitação da ETI, como o de Santa Catarina, indica que universalizar essa jornada exigiria evidências adicionais sobre demanda, benefícios educacionais e sustentabilidade. Também a adequação dos percentuais nacionais de cobertura às diferentes etapas e redes deve ser examinada à luz desses elementos.

14.2.3. Equidade territorial e alcance social da política

A expansão ocorreu de modo desigual entre regiões e territórios, que apresentavam pontos de partida e condições de oferta distintos. O Norte apresentou o maior crescimento relativo no biênio, alcançando 53,6%, mas permaneceu com os menores níveis regionais de cobertura conforme indicadores reproduzidos para 2025. Assim, crescimento acelerado e baixa cobertura coexistiram. Na reprodução do Indicador 6A, a diferença entre Nordeste e Norte aumentou de 16,8 pontos percentuais em 2024 para 19,8 em 2025, embora ambas as regiões tenham ampliado a cobertura. A ampliação nacional não demonstrou, por si só, redução das desigualdades territoriais, tornando necessário acompanhar a evolução das oportunidades em relação às necessidades e às condições específicas de cada território.

A avaliação diagnóstica do MEC estabeleceu uma linha de base de 2022 desagregada por localização, nível socioeconômico, raça ou cor, sexo, deficiência e localização diferenciada. Os resultados identificaram menor cobertura rural e baixa

[75] Esses resultados foram elaborados a partir de microdados e não constituíram divulgação oficial equivalente do Inep. O alcance do primeiro patamar não significou cumprimento integral da meta. Além disso, o avanço percentual combinou aumento das matrículas integrais e redução do universo de referência. A coincidência temporal com o PETI não permitiu atribuir integralmente a expansão ao Programa, que interagiu com políticas locais e mecanismos de financiamento preexistentes.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

participação de matrículas integrais em territórios indígenas. No recorte socioeconômico, porém, não houve padrão nacional uniforme de favorecimento do mesmo extremo da distribuição. Essas diferenças precisaram ser interpretadas segundo a composição das redes, as demandas das comunidades, seus arranjos escolares e os processos de consulta e participação das comunidades. Menor cobertura, portanto, não autorizou presumir demanda pela mesma forma de expansão em todos os territórios.

A prioridade conferida à vulnerabilidade no desenho normativo também apareceu nas estratégias relatadas pelas redes e nas audiências públicas. Foram descritos critérios de escolha de escolas e territórios apoiados em indicadores educacionais desfavoráveis, condições sociais, menor cobertura e dificuldades de acesso. Essas experiências indicaram caminhos para ampliar oportunidades educativas, culturais, esportivas e de convivência de estudantes com maiores restrições de acesso.

Permaneceu a necessidade de demonstrar como evoluiu a cobertura nos mesmos grupos e territórios após 2022 e de relacionar a distribuição da oferta à demanda manifesta, às listas de espera e às necessidades não expressas e não atendidas da população. O planejamento equitativo requer critérios públicos de acesso, prevenção de seleção discriminatória e atenção a barreiras de transporte, alimentação, acessibilidade, trabalho precoce e responsabilidades de cuidado. A escuta deve alcançar também quem não obteve vaga, recusou a jornada ou deixou de frequentá-la. Ademais, transferências e mudanças de jornada precisam ser distinguidas do abandono do sistema educacional.

14.2.4. Qualidade da implementação e organização pedagógica

As evidências sobre as redes indicaram que a oferta de educação integral em tempo integral envolveu reorganização curricular, adequação de espaços, condições de trabalho e capacidades de gestão. As experiências apresentaram trajetórias e modelos distintos, inclusive políticas locais anteriores ao PETI. Problemas preexistentes não puderam ser atribuídos à sua criação, embora seu enfrentamento integrasse a avaliação da capacidade de resposta do Programa.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A qualidade da oferta não se limitou ao cumprimento formal da jornada escolar de sete horas diárias ou 35 horas semanais. A alimentação, a higiene, o acolhimento, o descanso, a convivência e as transições entre atividades demandaram planejamento, infraestrutura e acompanhamento profissional adequado. A concentração da jornada docente em uma mesma escola, quando viável, pode favorecer vínculos e planejamento coletivo, mas depende da carreira, da disponibilidade de pessoal e de tempo para atividades extraclasse. Apesar de não ter sido possível traçar um panorama nacional, as dificuldades relatadas pelas redes em diferentes momentos da jornada indicaram questões operacionais a serem consideradas no planejamento e no monitoramento da oferta futura.

A análise também apontou a importância da integração curricular no cotidiano escolar. A superação da fragmentação entre turno e contraturno não dependeu necessariamente da realização de todas as atividades em um mesmo prédio, como demonstram experiências históricas de organização pedagógica em diferentes espaços. As atividades desenvolvidas em equipamentos públicos, espaços comunitários ou instituições parceiras podem compor o PPP quando há responsabilidade da escola, planejamento conjunto e acompanhamento dos estudantes. Portanto, a avaliação dessas parcerias deve considerar a integração pedagógica e os regimes jurídicos aplicáveis, e não apenas o local de realização das atividades.

As Diretrizes Operacionais Nacionais de 2025 e os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade de 2026 acrescentaram novos referenciais para o acompanhamento da oferta. Assim, sua aplicação prospectiva deverá orientar a verificação das condições de qualidade do atendimento e as providências de melhoria, observados os prazos de vigência e as responsabilidades das redes e escolas.

14.2.5. Monitoramento, transparência e governança da política

O Plano de Monitoramento e Avaliação 2023-2026 estruturou o acompanhamento quantitativo e qualitativo previsto na Lei nº 14.640/2023, articulando modelo lógico, indicadores e produtos. A primeira avaliação de implementação classificou seis das 12

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

ações como implementadas, quatro como iniciadas e duas como não iniciadas, com corte em agosto de 2025. Houve maior consolidação dos componentes administrativos e quantitativos do que dos mecanismos qualitativos e participativos, exigindo avançar da comprovação das entregas para o exame de seu uso e dos resultados nas redes e escolas.

O confronto entre o Plano e os documentos examinados confirmou a produção de avaliações, boletins, painel interativo e relatórios temáticos de monitoramento. Entretanto, não permitiu comprovar integralmente a regularidade de todos os produtos periódicos nem identificar inequivocamente todas as avaliações programadas. Recomenda-se, portanto, que o MEC mantenha atualizadas, de forma organizada e acessível, as informações sobre a execução do Plano, com a identificação dos produtos previstos, das entregas realizadas, dos respectivos prazos e das eventuais reprogramações. A medida deverá facilitar o acompanhamento contínuo da política pela população e pelos órgãos de controle, além de subsidiar o planejamento e o aperfeiçoamento das ações pelos gestores educacionais.

No acompanhamento financeiro, identificou-se redução do detalhamento dos repasses por ente a partir de 2025 e ausência de individualização equivalente do fomento por plano orçamentário ou interno nas consultas relativas a 2026. A lacuna restringiu a conciliação entre financiamento, aplicação pelas redes e matrículas. Assim, é necessário aperfeiçoar a transparência para permitir identificar as fontes, distinguir as etapas da execução e integrar os registros federais aos dados locais, especialmente ao Siope, sem confundir ausência de discriminação com ausência de recursos.

Quanto à governança, o Conapeti e a Renapeti constituíram instrumentos importantes para o acompanhamento e o aperfeiçoamento da política. Nesse sentido, recomenda-se ao MEC fortalecer a atuação da Renapeti na assistência técnica às secretarias de educação, especialmente àquelas que enfrentam maiores dificuldades de planejamento, implementação e acompanhamento da educação integral em tempo integral. Em relação ao Conapeti, recomenda-se que sua atuação contribua para a sistematização e a divulgação periódica dos principais desafios identificados, das recomendações formuladas e das providências adotadas pelo MEC. A articulação entre

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

essas instâncias poderá favorecer respostas mais adequadas às necessidades das redes de ensino, além de ampliar a transparência e as possibilidades de acompanhamento da política pelos gestores e pela sociedade.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2026 previu Diagnósticos da Qualidade e da Equidade e Planos de Expansão, a serem elaborados conforme metodologia e cronograma do MEC. Esses instrumentos deverão integrar o aperfeiçoamento do monitoramento, com assistência da Renapeti e acompanhamento do Conapeti.

14.2.6. Resultados e impactos educacionais

A documentação demonstrou expansão expressiva da oferta e registrou associações entre formas de organização da jornada e indicadores educacionais, mas não permitiu atribuir causalmente ao PETI mudanças em aprendizagem, permanência, evasão, bem-estar ou desigualdade. As avaliações brasileiras anteriores apresentaram resultados favoráveis em determinadas experiências e achados negativos, heterogêneos ou estatisticamente inconclusivos em outras.

As respostas das redes e os depoimentos nas audiências públicas apresentaram experiências consideradas favoráveis por seus participantes, embora as comparações disponibilizadas tenham sido predominantemente descritivas. Esses registros reforçaram a importância de avaliações que acompanhem aprendizagem, permanência e desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo, com metodologia adequada para examinar a contribuição da jornada. O fomento, pelo poder público, a estudos acadêmicos e estatísticos mais aprofundados sobre os egressos da educação integral em tempo integral organizada conforme a legislação vigente é necessário para compreender melhor os efeitos da política.

O Inep informou que os resultados públicos do Saeb não são divulgados diretamente segundo a condição integral ou parcial das matrículas. Essa limitação reforçou a importância de distinguir, no tratamento dos dados do Censo Escolar e em sua articulação com os indicadores educacionais, as escolas sem matrículas em jornada integral, aquelas com oferta mista e as unidades com a totalidade das matrículas em

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

jornada integral, o que facilitaria o acompanhamento da oferta e a avaliação de resultados. A classificação precisaria considerar também as etapas de ensino, os universos de referência e os denominadores adotados, pois a presença de matrículas integrais não significa que toda a oferta da escola tenha essa característica. As avaliações futuras deveriam, ainda, buscar acompanhar dimensões do desenvolvimento integral não captadas pelos indicadores de proficiência e fluxo, como participação, convivência, pertencimento e bem-estar.

14.3. Balanço avaliativo integrado

À luz dos seis eixos do Plano de Trabalho, a avaliação identificou avanços na indução da expansão da jornada integral, na adesão federativa, na institucionalização das políticas locais e na construção de instrumentos de acompanhamento. O aumento do número de matrículas entre 2023 e 2025 foi expressivo, enquanto documentos, sistemas, formações e relatórios comprovaram a passagem do desenho normativo à implementação administrativa.

Ainda assim, os diferentes componentes não amadureceram no mesmo ritmo. Até agosto de 2025, data de corte da avaliação de implementação, as ações relativas à infraestrutura, ao apoio a materiais, à avaliação participativa e à articulação intersetorial ainda não haviam sido integralmente executadas. A incorporação dessas ações ao cotidiano escolar também requer comprovação adicional. Contudo, tal quadro não deve ser tomado, sem atualização, como descrição do estágio de todos esses componentes em 2026.

Permanecem quatro limites principais. O primeiro decorre da insuficiência de evidências nacionais comparáveis para relacionar demanda territorial, cobertura e redução das desigualdades de acesso. O segundo corresponde à falta de aferição representativa das condições concretas de oferta, do trabalho dos profissionais e das práticas pedagógicas. O terceiro diz respeito à falta de divulgação regular de dados comparáveis sobre os resultados educacionais por jornada escolar e à insuficiência de evidências para estimar os efeitos causais do PETI sobre esses resultados. O quarto

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

corresponde à ausência de demonstrativo físico-financeiro consolidado que permita relacionar metas, custos, recursos disponíveis e compromissos assumidos, limitando a aferição da suficiência do financiamento e o dimensionamento de eventual suplementação ao PLOA 2027. Essas limitações não invalidam os produtos entregues, mas restringem o alcance das conclusões.

A evolução da política exigirá, portanto, que o monitoramento avance da verificação de atividades e produtos para o exame de resultados, sustentabilidade e, quando metodologicamente possível, impactos.

14.4. Recomendações e encaminhamentos prioritários

As recomendações a seguir decorrem dos resultados documentados e das lacunas identificadas ao longo deste relatório, respeitadas as competências e os instrumentos jurídicos aplicáveis. Para que constituam encaminhamentos verificáveis, propõe-se o encaminhamento de Indicações aos destinatários competentes, solicitando a adoção das providências sugeridas. As minutas das Indicações encontram-se registradas no Apêndice D desse relatório. Além disso, as propostas relativas ao orçamento deverão subsidiar o exame dos projetos de lei anuais relativos ao Orçamento Público Federal pela Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização (CMO) do Congresso Nacional.

Como se verá a seguir, a prioridade imediata recai sobre a transparência dos registros, a continuidade do atendimento e a identificação e o enfrentamento das carências essenciais de funcionamento, especialmente nas recomendações 1 a 6. Entre as prioridades imediatas estão a participação das famílias nas decisões sobre a oferta e a proposta pedagógica e a definição de objetivos de aprendizagem e ações de recomposição para a jornada ampliada, conforme as recomendações 4 e 13. Os estudos sobre alternativas de financiamento e parcerias e as avaliações de resultados, tratados nas recomendações 8, 9 e 12, exigem preparação técnica e acompanhamento continuado, cuja organização deve ser iniciada desde já. A formação continuada e a divulgação dos dados, previstas nas recomendações 7, 10 e 11, deverão apoiar ambas

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

as etapas.

1. **Manter públicas e atualizadas as informações sobre o Plano 2023–2026.**
   Recomenda-se ao MEC manter atualizado, em página pública de fácil consulta, visando facilitar o acompanhamento pela população e pelos gestores educacionais, um quadro com as entregas previstas e realizadas, os responsáveis, os prazos originais ou reprogramados e os links para os documentos, incluindo avaliações de implementação e resultados e relatórios periódicos. Recomenda-se também apresentar, por ciclo, as matrículas pactuadas, declaradas, comprovadas e ainda pendentes de comprovação ou recomposição, com a metodologia e a data de atualização. Esse acompanhamento deverá abranger também a elaboração e a disponibilização dos Diagnósticos da Qualidade e da Equidade e dos Planos de Expansão previstos na regulamentação de 2026.
2. **Aprimorar a transparência financeira e a execução da assistência.**
   Recomenda-se ao MEC e ao FNDE manter disponíveis informações comparáveis e de fácil consulta pela população sobre os valores autorizados, empenhados, liquidados, pagos, transferidos e utilizados pelos entes, com saldos, devoluções e despesas comprovadas. A divulgação deverá discriminar exercícios, ciclos, fontes e beneficiários, separar pagamentos do exercício e de restos a pagar e explicitar períodos e métodos de cálculo. Recomenda-se conciliar os registros federais com as aplicações informadas pelos entes, especialmente no Siope, permitindo acompanhar a destinação ao tempo integral após a integração ao Fundeb e sua relação com as matrículas fomentadas e comprovadas. Recomenda-se também atualizar a situação das solicitações e da execução da Iniciativa 27 do PAR 4.
3. **Compatibilizar a expansão prevista no PNE com a programação orçamentária.**
   Recomenda-se que o MEC, em articulação com o Ministério do Planejamento e Orçamento e com apoio do FNDE, apresente demonstrativo plurianual que

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

associe as metas de expansão da educação integral em tempo integral previstas na Meta 6.a ao planejamento financeiro, considerada a trajetória geral de investimento público em educação da Meta 19.a. O demonstrativo deverá identificar metas físicas, demanda, capacidade instalada, custos de implantação e manutenção, fontes de financiamento e participação dos entes federativos, com diferenciação por etapa e território e critérios de priorização social. Deverá discriminar a carteira de projetos, os recursos disponíveis e comprometidos, as necessidades ainda não atendidas e a capacidade de execução, evitando dupla contagem, para apurar eventual insuficiência e o montante adicional necessário por exercício e ação. O demonstrativo deverá explicitar o custo incremental por estudante decorrente da ampliação da jornada e o custo anual por vaga mantida após o fomento inicial. Quando pertinente, deverá comparar a conversão para tempo integral com intervenções focalizadas de aprendizagem na oferta parcial, consideradas as destinações legais dos recursos. Essas informações deverão subsidiar a apreciação anual das propostas orçamentárias pela CMO. Recomenda-se apresentar o plano bienal previsto nos arts. 13 e 33 da Lei nº 15.388/2026 e esclarecer sua articulação com o Programa Nacional de Infraestrutura Escolar, o PAR e as programações federais pertinentes.

1. **Planejar a expansão segundo demanda e equidade, assegurando a participação das famílias nas decisões sobre jornada e proposta pedagógica.**

   Recomenda-se às secretarias de educação que o planejamento da expansão considere as necessidades sociais dos territórios e o interesse das famílias e dos estudantes, mediante consultas às comunidades, levantamento da demanda e identificação das listas de espera. A definição das prioridades deverá considerar também as situações de vulnerabilidade, as condições de transporte e a capacidade das escolas, preservando alternativas de jornada parcial ou noturna conforme a demanda e as condições locais. Recomenda-se, ainda,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

avaliar a necessidade de jornadas superiores a sete horas diárias, conforme as demandas identificadas e as condições de atendimento, bem como acompanhar os motivos de recusa ou saída da ETI, articulando outras políticas públicas para enfrentar as barreiras ao acesso e à permanência. O acompanhamento deverá verificar também a manutenção das matrículas após o fomento inicial, eventuais reconversões ao tempo parcial e a continuidade da oferta nas transições entre etapas. Por fim e antes de converter escolas ou turmas para o tempo integral, recomenda-se consultar os pais ou responsáveis e os estudantes sobre a jornada, a proposta pedagógica e as alternativas de atendimento. As redes devem registrar as contribuições e dar retorno sobre as decisões adotadas. Recomenda-se assegurar às famílias acesso ao PPP, às matrizes curriculares e aos materiais das atividades complementares, com canal para manifestações e prazo de resposta.

2. **Estabelecer um acompanhamento contínuo das desigualdades no acesso.**

   Recomenda-se ao MEC e ao Inep manter e divulgar periodicamente indicadores sobre o acesso à ETI, considerando localização, raça ou cor, nível socioeconômico, deficiência e modalidades de ensino. Os dados deverão seguir critérios padronizados e comparáveis ao longo dos anos, tomando como referência a linha de base de 2022 e informando eventuais mudanças metodológicas. Assim, será possível acompanhar a evolução das desigualdades entre grupos e territórios, verificar se a expansão alcançou os públicos em situação de maior vulnerabilidade e subsidiar o planejamento das redes de ensino.

3. **Fortalecer a atuação da Renapeti e do Conapeti.**

   Recomenda-se ao MEC divulgar periodicamente as orientações da Renapeti e as recomendações e providências do Conapeti, em formato acessível à população. O MEC e a coordenação da Renapeti deverão orientar a prestação de assistência diferenciada às redes com equipes reduzidas ou com dificuldades de adesão, execução ou continuidade, documentando problemas e soluções. Recomenda-se, ainda, que os diagnósticos identifiquem as

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

principais dificuldades de funcionamento das escolas e indiquem as providências necessárias, os responsáveis, os recursos disponibilizados e os prazos para sua superação. Recomenda-se também apoiar a avaliação institucional participativa das escolas, com devolutiva às comunidades e planos de melhoria que distingam as responsabilidades das unidades e das secretarias.

4. **Fortalecer a formação continuada dos profissionais.**

   Recomenda-se ao MEC que, em articulação com as secretarias de educação e as instituições formadoras, estimule a participação de gestores e profissionais da educação nos cursos de formação relacionados à educação integral em tempo integral. Para os novos ciclos de fomento federal, sugere-se avaliar a possibilidade de estabelecer como compromisso das redes a apresentação de um plano de formação, com indicação dos profissionais a serem atendidos e das condições oferecidas para sua participação. O acompanhamento deverá considerar não apenas a participação nos cursos, mas também a aplicação dos conhecimentos adquiridos na organização e na melhoria da oferta educacional.

5. **Examinar possibilidades de apoio público a parcerias privadas na educação integral em tempo integral.**

   Recomenda-se ao MEC e às secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, em articulação com os órgãos responsáveis pelas demais políticas envolvidas, avaliar possíveis sobreposições entre as atividades da ETI e as ações educativas e complementares já ofertadas no território, inclusive por organizações da sociedade civil com financiamento público. A análise deverá identificar objetivos, conteúdos, públicos atendidos, horários, responsabilidades, despesas e fontes de recursos, para organizar a complementaridade das ofertas, aproveitar capacidades existentes e orientar o planejamento de novas ações e parcerias.

   Sugere-se ainda a esta Comissão solicitar estudo sobre alternativas de apoio à realização de atividades pedagógicas complementares por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, em

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

articulação com escolas públicas. O estudo deverá avaliar os instrumentos jurídicos e as fontes de recursos disponíveis, bem como a conveniência de eventual aperfeiçoamento legislativo, inclusive da Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb. A análise deverá considerar a integração das atividades ao projeto pedagógico das escolas, a responsabilidade da rede pública, os critérios de seleção, a qualidade da oferta e a prestação de contas, observados os arts. 70 e 71 da LDB, o art. 213 da CF e o Acórdão nº 310/2026-Plenário do TCU, inclusive a vedação ao custeio, com recursos do PETI, de pessoal das entidades parceiras em efetiva substituição a servidores públicos. O estudo deverá distinguir o apoio às atividades pedagógicas do cômputo de matrículas para distribuição do Fundeb e prever mecanismos para evitar duplicidade de financiamento da mesma despesa, sem prejuízo das hipóteses legais de dupla matrícula. Deverá também examinar a viabilidade de projetos-piloto locais com essas entidades, quando habilitadas, comparando a parceria com a execução direta quanto ao custo, à segurança dos estudantes, à adesão das famílias e aos resultados pedagógicos, sob supervisão da rede pública e nas condições fixadas pelo TCU.

6. **Avaliar a diferenciação dos fatores de ponderação do Fundeb conforme a duração da jornada integral.**

   Recomenda-se ao MEC, no âmbito da CIF, avaliar se os fatores de ponderação do Fundeb refletem adequadamente os custos da oferta em jornadas de sete, nove ou mais horas, bem como a conveniência e a viabilidade de estabelecer fatores de ponderação distintos para matrículas em tempo integral com diferentes durações de jornada. A análise deverá apoiar-se em estudos dos custos efetivos de implantação e manutenção, diferenciados por etapa, território e duração da jornada, e estimar os efeitos redistributivos de eventual alteração dos fatores, sem presumir aumento proporcional do custo por hora adicional.

7. **Aprimorar a divulgação dos dados sobre a oferta de ETI nas escolas.**

   Recomenda-se ao Inep divulgar anualmente, de forma padronizada e acessível,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

o número e o percentual de escolas públicas que não possuem matrículas em tempo integral, que oferecem jornadas parcial e integral simultaneamente e que possuem todas as matrículas em tempo integral. As informações deverão permitir comparações ao longo dos anos e consultas por etapa de ensino, rede de ensino e território, com critérios de cálculo claramente identificados.

8. **Divulgar dados e estudos sobre os resultados educacionais por jornada escolar.**

   Recomenda-se ao Inep que, a cada ciclo de divulgação do Saeb e do Ideb, publique, em formato aberto, tabulações dos resultados das redes públicas segundo a jornada escolar. Para o Saeb, deverão ser divulgadas, por etapa avaliada e jornada da matrícula, as médias de proficiência e a distribuição dos estudantes por nível de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, mediante cruzamento com o Censo Escolar. Para o Ideb, deverão ser divulgados o índice e seus componentes de desempenho e aprovação, por etapa e perfil de oferta das escolas, conforme a classificação da recomendação 10. Nas escolas de oferta mista, a divulgação deverá distinguir os resultados das duas jornadas sempre que os dados permitirem comparações válidas e, no caso do Ideb, o cálculo dos dois componentes para cada jornada. Recomenda-se, ainda, que o Inep produza e publique estudos e relatórios periódicos sobre as diferenças e a evolução dos resultados entre as jornadas integral e parcial, bem como sobre os efeitos da ampliação da jornada na aprendizagem, na permanência e nas trajetórias escolares dos estudantes, com recortes por etapa, rede e território, conforme a disponibilidade dos dados. As publicações deverão explicitar os critérios de cálculo, a participação nas avaliações, o perfil socioeconômico dos grupos comparados e os limites de interpretação dos resultados, resguardados os dados pessoais.

9. **Fomentar pesquisas sobre a ETI.**

   Recomenda-se ao MEC ao MEC, em articulação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e outras agências de fomento à pesquisa, promover editais específicos para apoiar estudos sobre a

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

implementação, os custos, as práticas pedagógicas, a equidade e os resultados da ETI. Os conhecimentos produzidos deverão ser divulgados e utilizados para orientar o aperfeiçoamento da política e apoiar as decisões das redes de ensino. As avaliações deverão distinguir associações de efeitos causais e considerar diferenças anteriores entre os grupos comparados e o tempo de exposição à política.

10. **Definir objetivos de aprendizagem para a jornada ampliada.**

Recomenda-se às secretarias de educação que utilizem as avaliações de aprendizagem disponíveis para identificar as dificuldades prioritárias dos estudantes e estabelecer metas de avanço por etapa de ensino. Os Planos de Expansão deverão indicar como a jornada ampliada será organizada para alcançar essas metas. Recomenda-se que as escolas incorporem essas prioridades ao PPP, articulem as atividades ao currículo e prevejam ações de recomposição das aprendizagens. No ensino fundamental, essas ações deverão priorizar a alfabetização, a leitura, a escrita e a Matemática, conforme as dificuldades identificadas. O acompanhamento periódico do progresso dos estudantes deverá orientar a revisão das estratégias pedagógicas.

CAPÍTULO 15. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação legislativa do PETI identificou avanços na ampliação da oferta, na mobilização federativa e na organização do apoio federal, mas também revelou desafios para consolidar o atendimento. Embora o crescimento das matrículas represente uma conquista, seu significado educacional depende da continuidade das oportunidades e de sua qualidade, sobretudo nos territórios que enfrentam maiores dificuldades de acesso. Desse modo, o acompanhamento do Programa precisa ir além dos registros de expansão e examinar como a jornada se organiza, quais condições a sustentam e que resultados proporciona aos estudantes.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Quanto à expansão e à equidade, o planejamento precisa articular os indicadores sociais e territoriais com a demanda registrada e as necessidades ainda não identificadas, ouvindo famílias, estudantes e comunidades sobre o interesse pela ETI. Essa escuta deve alcançar também quem não obteve vaga, recusou a oferta ou deixou de frequentá-la, pois pode orientar tanto as prioridades de atendimento quanto a duração da jornada, inclusive quanto à necessidade de ultrapassar sete horas diárias. Ao considerar as condições locais e preservar a oferta parcial ou noturna quando pertinente, as redes poderão ampliar oportunidades sem desconsiderar a diversidade de situações vividas pela população.

Em relação à qualidade, a ampliação do tempo escolar exige infraestrutura, alimentação, transporte, equipes e condições de trabalho compatíveis com a jornada, ao lado de um projeto pedagógico que integre as atividades desenvolvidas na escola e em outros espaços. Parcerias com instituições sem fins lucrativos podem contribuir para essa organização, desde que preservadas a responsabilidade da rede pública e a qualidade do atendimento, cabendo estudar os instrumentos de apoio possíveis. A formação continuada dos profissionais também deve integrar esse esforço, com oportunidades reais de participação e compromissos assumidos pelas redes, sem imposição indiscriminada de cursos individuais.

No campo do financiamento, a expansão prevista no novo PNE requer programação orçamentária compatível com as despesas de implantação e com os custos permanentes de pessoal, alimentação, transporte e manutenção das escolas. Nesse sentido, a Meta 19.a, que prevê a ampliação do investimento público em educação para 7,5% do PIB até o sétimo ano de vigência do Plano e 10% até o final do decênio, deverá ser considerada em conjunto com as metas de expansão da jornada integral, cujos patamares intermediários deverão ser alcançados até o quinto ano de vigência do Plano. Essa articulação deverá orientar a apreciação anual do orçamento público, consideradas as diferentes capacidades dos entes federativos e a necessidade de assegurar a continuidade do atendimento após o fomento inicial. Também cabe examinar se os fatores de ponderação do Fundeb refletem os custos de jornadas integrais de diferentes durações, como sete, nove ou mais horas diárias, com base em estudos de custos

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

efetivos, de modo a subsidiar eventual aperfeiçoamento dos critérios de financiamento.

A avaliação orçamentária identificou ainda limitações crescentes para individualizar os recursos após a integração ao Fundeb. O exame do PLOA 2027 não permitiu demonstrar a suficiência ou a insuficiência das dotações para as necessidades específicas da ETI, nem quantificar suplementação de valor determinado. Essa conclusão não afasta demandas adicionais ou a possibilidade jurídica de emendamento, mas recomenda a elaboração de demonstrativos que relacionem metas, custos, recursos comprometidos e financiamento disponível para fundamentar eventual reforço ao que está proposto no PLOA 2027.

No que diz respeito à transparência e ao monitoramento, a melhoria da política depende de informações públicas, atualizadas e comparáveis que permitam acompanhar tanto a execução dos recursos e o cumprimento dos compromissos quanto a evolução das desigualdades. Para isso, é importante manter indicadores padronizados ao longo do tempo, tomando 2022 como referência, e divulgar de modo acessível a distribuição das escolas sem matrículas em tempo integral, com oferta mista e com todas as matrículas nessa jornada. Com critérios de cálculo claros, essas informações poderão subsidiar gestores, conselhos e comunidades, assim como o acompanhamento dos novos instrumentos de qualidade e expansão, observados seus cronogramas e sem exigir retroativamente regras posteriores.

Quanto aos resultados educacionais, o desafio está em compreender se e em quais condições a jornada ampliada contribui para a aprendizagem, a permanência e as trajetórias escolares. Os estudos examinados apontaram experiências favoráveis, mas também resultados distintos, que não autorizam atribuir ao PETI efeitos ainda não demonstrados. Torna-se, portanto, necessário desenvolver avaliações periódicas e acessíveis à sociedade sobre os resultados nas jornadas integral e parcial, complementadas por editais de fomento a pesquisas sobre implementação, custos, equidade, práticas pedagógicas e impactos, de modo que o conhecimento produzido apoie o aperfeiçoamento do Programa e as decisões das redes de ensino.

Por fim, os encaminhamentos do capítulo anterior devem compor uma agenda para o acompanhamento parlamentar, que deverá observar as responsabilidades do

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

MEC, do FNDE, do Inep e das redes de ensino, com atenção às diferenças de capacidade institucional. A atuação articulada dessas instâncias, dos conselhos e das comunidades permitirá verificar não apenas quais providências foram anunciadas, mas quais foram efetivamente executadas e se contribuíram para superar as dificuldades identificadas. Assim, a avaliação poderá orientar ajustes ao longo da implementação, sem se limitar ao registro de atividades e documentos produzidos.

Em síntese, a consolidação da ETI deverá ser aferida por sua capacidade de atender à demanda das famílias e dos estudantes e de produzir avanços verificáveis na aprendizagem. A definição da escala de expansão requer considerar a diversidade cultural, social e territorial, as preferências de jornada e as condições de oferta. Para isso, ainda é preciso conhecer quem foi atendido e quem permaneceu fora da oferta, em quais condições a jornada foi ampliada e que mudanças ocorreram na experiência e na trajetória escolar dos estudantes com a educação integral em tempo integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rita; BRESOLIN, Antônio; BORGES, Bruna; MENDES, Karen; MENEZES-FILHO, Naercio. *Assessing the Impacts of Mais Educação on Educational Outcomes:* Evidence between 2007 and 2011. Washington, DC: World Bank, 2016. (Policy Research Working Paper, n. 7644). DOI: https://doi.org/10.1596/1813-9450-7644. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/316291468185036423/pdf/WPS7644.pdf. Acesso em: 15 set. 2026.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancella. *Educação em Tempo Integral no Ensino Médio*: a experiência de Minas Gerais. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, e120376, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236120376vs01. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/?format=pdf&la

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

ng=pt. Acesso em: 17 set. 2026.

ANDRADE, Geisiane Candida de Melo. *Currículo e gestão pedagógica no EMTI*: análise dos desafios e perspectivas para uma aprendizagem significativa. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2026. DOI: https://doi.org/10.34019/ufjf/di/2026/00170. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/20386. Acesso em: 15 nov. 2026.

ARAÚJO, Vania Carvalho de; TAQUINI, Rennati; AUER, Franceila. *Caracterização e motivação das famílias sobre a educação infantil em tempo integral em três municípios da região metropolitana de Vitória*. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1660-1683, 2021. DOI: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e79037. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79037. Acesso em: 28 set. 2026.

BARBOSA, G. S. et al. *Escolas em tempo integral e desempenho no Enem*: uma avaliação de impacto para o estado do Ceará. Economia Aplicada, Ribeirão Preto, v. 28, n. 4, p. 627-662, 2024. DOI: https://doi.org/10.11606/1980-5330/ea194773. Disponível em: https://doi.org/10.11606/1980-5330/ea194773. Acesso em: 15 set. 2026.

BARROS, Ricardo Paes de; MACHADO, Laura Muller; ABREU, Laura Almeida Ramos de. *Impactos econômicos de médio e longo prazo de uma educação integral.* São Paulo: Insper, Centro de Evidências da Educação Integral, jul. 2022. Versão preliminar. Disponível em: https://sonhogrande.org/website/wp-content/uploads/2025/02/educacao-tempo-integral-digital-2022-07-21.pdf. Acesso em: 9 set. 2026.

BENEVIDES, A. A.; SOUSA, A. O.; SOUSA, D. T.; MARIANO, F. Z. *Does extending school time reduce the juvenile pregnancy rate?* A longitudinal analysis of Ceará State (Brazil). EconomiA, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 229-246, 2024. DOI: https://doi.org/10.1108/ECON-11-2023-0192. Disponível em: https://doi.org/10.1108/ECON-11-2023-0192. Acesso em: 14 set. 2026.

BRANCO, Veronica. *Desafios para a implantação da Educação Integral*: análises das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. Educar em Revista, Curitiba, n. 45, p. 111-123, 2012. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30009. Acesso em: 10 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Texto atualizado. Brasília, DF, 2026. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-normaatualizada-pl.html. Acesso em: 13 nov. 2026.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 740, de 29 de setembro de 2026.* Estabelece critérios e orientações para a execução de emendas parlamentares no orçamento de 2027. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 185, p. 53, 30 set. 2026.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. *Projeto de Lei Orçamentária Anual para 2027*. Volume V: detalhamento dos créditos orçamentários, Ministério da Educação, unidades 26101 e 26298. Brasília, DF, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento/orcamentos-anuais/2027/ploa-2027. Acesso em: 13 nov. 2026.

BRASIL. Senado Federal. Consultoria de Orçamentos, Fiscalização e Controle. *Repasses da União e execução orçamentária do Programa entre 2023 e 2026.* Contribuição técnica à avaliação do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF, 2026. Documento de trabalho, seção 6.2 da contribuição original.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; DUMONT, Luiz Alberto Ribeiro; MARQUES, André Henrique Faria. *O tempo integral em questão: as percepções do 3° ano do ensino fundamental.* Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 204-220, 2019. DOI: https://doi.org/10.34019/1984-5499.2019.v21.27841. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/27841. Acesso em: 28 set. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. *Para onde caminham os Cieps?* Uma análise após 15 anos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 147-174, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200008. Acesso em: 4 set. 2026.

COSTA, Rafael dos Reis. *Avaliação de impacto do projeto Escola Estadual de Tempo Integral em Goiás.* 2017. 61 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7740. Acesso em: 10 set. 2026.

CRUZ, Tassia; LOUREIRO, Andre; SA, Eduardo. *Full-Time Teachers, Students, and Curriculum:* The Single-Shift Model in Rio de Janeiro. Washington, DC: World Bank, 2017. (Policy Research Working Paper, n. 8086). Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27286. Acesso em: 10 set. 2026.

DIAS, Viviane Cristina. *Programa de Ensino Integral Paulista:* problematizações sobre o trabalho docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e180303, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180303. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180303. Acesso em: 25 ago. 2026.

DINIZ JUNIOR, Carlos Antonio; MÓL, Saraa César. *Programa Mais Educação:*

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

indução e descontinuidade. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 32, n. 70, p. 145-159, 2023. DOI: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n70.p145-159. Disponível em: https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/15781. Acesso em: 9 nov. 2026.

FERREIRA, Tharik de Oliveira; PETTERINI, Francis Carlo. *Avaliação de Programas de Ensino Médio Integral em Santa Catarina.* Textos de Economia, Florianópolis, v. 26, n. 2, e94773, 2023. Publicado online em 25 out. 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8085.2023.e94773. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/view/94773. Acesso em: 17 set. 2026.

FIGUEIREDO, Luciane Jesus; TEIXEIRA, Aridelmo. *Ensino integral versus regular e desempenho anual dos alunos da rede estadual de Mato Grosso.* Revista Estudo & Debate, Lajeado, v. 30, n. 1, p. 158-179, 2023. DOI: https://doi.org/10.22410/issn.1983-036X.v30i1a2023.3265. Disponível em: https://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/3265. Acesso em: 13 set. 2026.

FUKUSHIMA, I. S. F.; QUINTÃO, G. P.; PAZELLO, E. T. *Impacts of a full-time school program on learning, school's composition and infrastructure:* the case of public schools in the state of São Paulo - Brazil. Estudos Econômicos, São Paulo, v. 52, n. 4, p. 809-850, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-53575244ige. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ee/a/XjMWSdzS59Pky6wL5jdCcBd/abstract/?lang=en. Acesso em: 2 set. 2026.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. *Escola de tempo integral na visão de algumas famílias:* entre o ideal e o real. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 19, n. 3, p. 239-247, 2014. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n3a2851. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2851. Acesso em: 28 set. 2026.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. *"A escola tá mais... escolar":* a implantação do tempo integral em uma escola de Ensino Fundamental na perspectiva discente. Educar em Revista, Curitiba, n. 59, p. 193-210, jan./mar. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.43960. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/vNvf3pcrShxBdFBjP6gvRPL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 set. 2026.

INSTITUTO SONHO GRANDE. *Mais integral, mais oportunidades: um estudo sobre a trajetória dos egressos da rede estadual de ensino de Pernambuco*. [S. l.]: Instituto Sonho Grande, set. 2019. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

content/uploads/sites/40/2021/09/sonho-grande-producao-de-evidencias-mais-integral-mais-oportunidade-ef8.pdf. Acesso em: 7 set. 2026.

INSTITUTO SONHO GRANDE. *Percepções e satisfação dos professores em Pernambuco. [S. l.]:* Instituto Sonho Grande, 2020. Disponível em: https://sonhogrande.org/website/wp-content/uploads/2025/02/pesquisa-em-educacao-percepcoes-e-satisfacaodos-professores-em-pernambuco.pdf. Acesso em: 8 set. 2026.

INSTITUTO SONHO GRANDE. *Percepção da violência no ambiente escolar: análise das escolas integrais e regulares. [S. l.]:* Instituto Sonho Grande, 2021. (Pesquisas em Educação). Disponível em: https://sonhogrande.org/website/wp-content/uploads/2025/02/sonho-grande-pesquisas-em-educacao-digital-violencia-escolar.pdf. Acesso em: 9 set. 2026.

LIMA, Alex Felipe Rodrigues; FIGUEIREDO, Erik Alencar de; OLIVEIRA, Felipe Resende; FERNANDEZ, Rodrigo Nobre. *Avaliação de Impacto da Escola Estadual de Tempo Integral nos Resultados de Desempenho Educacional do Estado de Goiás.* Goiânia: IMB, 2022. (Texto para Discussão, n. 1). Disponível em: https://goias.gov.br/imb/wp-content/uploads/sites/29/2022/01/Texto_para_Discussao_2022_01-19a.pdf. Acesso em: 10 set. 2026.

LIMA, Erika Roberta Silva de; SILVA, Francisca Natália da; SILVA, Maria Kélia da. *Política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral: direitos iguais de aprendizagem para todos?* Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v. 6, n. 17, p. 453-466, 2020. DOI: https://doi.org/10.21920/recei72020617453466. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2277. Acesso em: 15 nov. 2026.

LIMA, Inacia Bezerra de; NEIVA, Mariane Barros; YAMADA, Diego Bettiol; MARTINS, Tatiane Barbosa. *Efeitos do Ensino Médio Integral na saúde mental dos estudantes brasileiros.* Ribeirão Preto: [s. n.], 2023. Relatório disponibilizado pelo Instituto Natura em 2024. Disponível em: https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2025/04/Efeitos-do-Ensino-Medio-Integral-na-saude-mental-dos-estudantes-brasileiros.pdf. Acesso em: 9 set. 2026.

MORO, Adriano; NASCENTE, Renata Maria Moschen; YAMAZATO, Marcelo Oda. *O clima escolar em uma escola do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo.* Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 36, e10932, 2025. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v36.10932. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v36.10932. Acesso em: 5 set. 2026.

PAZELLO, Elaine Toldo; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme (coord.). *Avaliação de Impacto do Programa Ensino Integral (PEI) nos Anos Finais do Ensino Fundamental:* Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Ribeirão Preto: LEPES, 2024.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Relatório final. Parceria técnica: Instituto Sonho Grande. Disponível em: https://sonhogrande.org/website/wp-content/uploads/2025/02/lepes-pei-fund-2-maio-2024.pdf. Acesso em: 9 set. 2026.

RESENDE, Caio Cordeiro de; ZOGHBI, Ana Carolina Pereira; MENEZES, Rafael Terra de; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. *O impacto da educação integral na participação das mães no mercado de trabalho e no trabalho infantil:* uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação por regressão descontínua. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, DF, n. 32, p. 323-362, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-335220203209. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/VzYWtxMWjFZcqJbFMsb9T3v/. Acesso em: 11 set. 2026.

RESENDE, Tânia de Freitas; CANAAN, Mariana Gadoni; REIS, Laís da Silva; OLIVEIRA, Roberta Alves de; SOUZA, Tereza Cristina Starling de. *Dever de casa e relação com as famílias na escola de tempo integral.* Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 435-456, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623662458. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/NcfyMx96drbW4n3nQFRBbBq/. Acesso em: 28 set. 2026.

ROSA, L.; BETTINGER, E.; CARNOY, M.; DANTAS, P. *The effects of public high school subsidies on student test scores:* the case of a full-day high school program in Pernambuco, Brazil. Economics of Education Review, [S. l.], v. 87, 102201, 2022. DOI: https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102201. Disponível em: https://repositorio-api.insper.edu.br/server/api/core/bitstreams/af54dc6c-7c0a-4314-b807-df10c6f9ed3c/content. Acesso em: 16 set. 2026.

ROSA, L.; BRUCE, R.; SARELLAS, N. *Effects of school day time on homicides:* the case of the full-day high school program in Pernambuco, Brazil. São Paulo: Instituto de Estudos para Políticas de Saúde, 2022. (Texto para Discussão, n. 16). Disponível em: https://ieps.org.br/wp-content/uploads/2022/06/IEPS_WP16.pdf. Acesso em: 7 set. 2026.

SAMPAIO, Schirley Silva; RODRIGUES, José Roberto Gomes. *Programa de Educação Integral (PROEI) na Bahia:* um estudo de caso na cidade de Juazeiro. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 21, e50870, 2023. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e50870. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50870. Acesso em: 17 set. 2026.

SCHARDONG, Fernando. *Efeito das escolas de tempo integral na proficiência dos alunos:* o caso da rede estadual do RS. 2023. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://hdl.handle.net/10923/26041. Acesso em: 10 set. 2026.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; ROSA, Leonardo (coord.). *Avaliação de Impacto do Programa Ensino Integral (PEI) no Ensino Médio:* Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. [S. l.: s. n.], fev. 2023. Relatório. Parceria técnica: Instituto Sonho Grande e Instituto Natura. Disponível em: https://sonhogrande.org/website/wp-content/uploads/2025/02/avaliacao-de-impacto-pei.pdf. Acesso em: 7 set. 2026.

SILVA, Flávia Gonçalves da; BERNADO, Elisangela da Silva. *Ensino Médio em tempo integral:* uma aposta na qualidade de ensino? Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 25, p. 1-16, 2020. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4574. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4574. Acesso em: 16 set. 2026.

SOARES, Tufi Machado; RIANI, Juliana de Lucena Ruas de; NÓBREGA, Mariana Calife; SILVA, Neimar Fernandes da. *Escola de Tempo Integral*: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 111-130, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/hhBHtVmdGdY7LhjBJy9XWyG/. Acesso em: 15 set. 2026.

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de; REIS, Liliane Rodrigues; PEREIRA, Ana Carolina da Silva; SILVEIRA, Éder da Silva. *Portarias do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI):* uma revisão das mudanças legislativas. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 26, n. 1, e8121, 2024. DOI: https://doi.org/10.22196/rp.v26i1.8121. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/8121. Acesso em: 15 nov. 2026.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

APÊNDICES

APÊNDICE A: 1ª Audiência Pública

1. Introdução

Presidida pela Senadora Damares Alves, a primeira AP[77] do ciclo de debates para

[77] A reunião, que atende aos Requerimentos nºs 17 e 25 de 2026, de autoria da própria parlamentar na Comissão de Educação, é interativa, transmitida ao vivo e aberta à participação dos interessados por meio do Portal e-Cidadania, na internet, no endereço www.senado.leg.br/ecidadania, ou pelo telefone 0800 0612211. A íntegra da audiência encontra-se disponível para consulta no portal do Senado Federal, por meio do link: https://legis.senado.leg.br/atividade/comissoes/comissao/47/reuniao/14720

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

avaliar o PETI, realizada em 26 de maio de 2026, contou com a participação dos seguintes expositores:

● Sr. Valdoir Pedro Wathier, diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica do MEC;

● Sr. Eric Coló, supervisor educacional da Coordenadoria de Educação em Tempo Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo;

● Sr. Eliziário Ferreira Barbosa Júnior, analista de Dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo;

● Sra. Simone de Souza Lima, professora, coordenadora do Núcleo de Escolas em Tempo Integral da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas; e

● Sra. Jucineide Fernandes, secretária de Educação do Estado do Ceará.

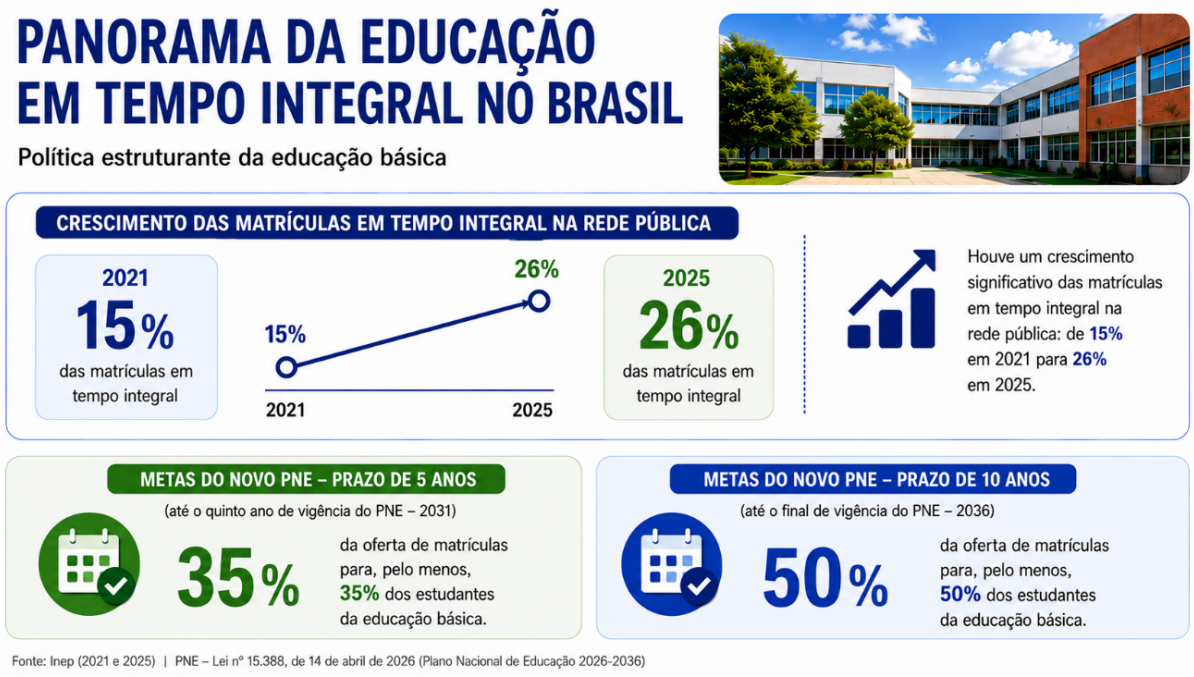
Na abertura da audiência, a Senadora Damares esclareceu que o eixo central do debate é analisar profundamente o financiamento, a infraestrutura e a sustentabilidade do Programa, que representa hoje uma das principais políticas estruturantes da educação básica. A parlamentar destacou o crescimento do percentual de matrículas em tempo integral na rede pública, que passou de cerca de 15% em 2021 para 26% em 2025, segundo dados do Inep.

Figura 1 – Panorama da ETI no Brasil

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15



Elaboração própria, com apoio de inteligência artificial generativa, a partir das notas taquigráficas da audiência pública.

Embora reconheça o impacto social positivo na qualidade da aprendizagem e na proteção dos estudantes, a Senadora alertou para a complexidade da operação, uma vez que a implementação da ETI não depende apenas de decisão normativa ou de transferência inicial de recursos. Ela exige escolas adequadas, refeitórios, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, conectividade, professores disponíveis, reorganização pedagógica e capacidade de gestão das redes de ensino. Os dados mostram que o Brasil apresenta realidades profundamente distintas nesse campo, de modo que, enquanto alguns estados já alcançam percentuais muito elevados de matrículas, outros ainda enfrentam enormes dificuldades estruturais para a expansão do modelo.

A disparidade regional levou a Senadora a indagar em que medida as diferenças decorriam do financiamento e qual era o peso de fatores como capacidade institucional, governança, planejamento e organização das redes. Dessa forma, o objetivo final da audiência pública é compreender se os mecanismos de financiamento são suficientes, se a infraestrutura acompanha a expansão das matrículas, se os entes federativos conseguem sustentar a política e, principalmente, se o atual modelo é capaz de reduzir as desigualdades educacionais no médio e longo prazo.

2. MEC

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O pronunciamento do Sr. Valdoir Pedro Wathier ressaltou que o PETI deve ser compreendido como uma política de Estado, e não uma ação de um governo. A criação do Programa procurou atender à Meta 6 do PNE 2014-2025, corrigindo um dilema que a modalidade historicamente vinha enfrentando: a oscilação de resultados, marcada por avanços seguidos de recuos. Segundo o expositor, isso ocorria "exatamente por um modelo que muitas vezes é baseado no custeio de atividades de contraturno e que não se internalizam no currículo". Para romper com essa lógica instável, o programa foi institucionalizado pela Lei nº 14.640/2023, aprovada sob amplo consenso. O desenho previa a adesão dos entes e a transferência discricionária de recursos.

Segundo o expositor, o primeiro ciclo de pactuação do Programa, ocorrido em 2023, superou expressivamente as expectativas do MEC ao registrar a adesão de todos os estados, do DF e de mais de 90% dos municípios brasileiros. Na prática, a mobilização resultou na pactuação com mais de 4,6 mil municípios, o que viabilizou a criação de mais de 1 milhão de matrículas, com a previsão de aporte financeiro inicial superior a R$ 4 bilhões. Toda a engenharia financeira por trás desse repasse foi desenhada de forma minuciosa, a fim de garantir a equidade federativa. Wathier sublinhou que "os apoios financeiros eram maiores para quem tinha uma menor condição financeira e também as metas [eram] um pouco mais ousadas para quem estava ainda muito incipiente na oferta". Esse modelo garantiu que estados com redes já consolidadas, como o Ceará, continuassem a participar, enquanto municípios com baixa cobertura recebessem metas mais desafiadoras para equilibrar progressivamente a oferta nacional.

Para além do suporte puramente financeiro, que funcionou inicialmente como um mecanismo de engajamento para os entes locais, a política foi estruturada a partir de seis eixos fundamentais de atuação. O eixo "ampliar" foca no aumento real da jornada e das vagas, tanto para os estudantes já matriculados quanto para os novos ingressantes, com atenção especial para a educação infantil. O eixo "formar" assume o papel de qualificar professores e gestores escolares, ao reconhecer que a jornada estendida exige uma abordagem didático-pedagógica completamente diferenciada. No eixo

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

"fomentar", o foco é o incentivo a projetos de inovação que sirvam como iniciativas exemplares para o País. O eixo "entrelaçar" promove a intersetorialidade da educação com áreas essenciais como esporte, cultura, saúde, meio ambiente e ciência. Já o eixo "estruturar" direciona-se à infraestrutura, à melhoria da ambiência escolar e à produção de materiais orientadores. Por fim, o eixo "acompanhar" consolida a perspectiva de monitoramento e avaliação contínua.

Tabela 6 – Eixos estruturantes do PETI

Eixo	Descrição
Ampliar	O eixo "ampliar" foca no aumento real da jornada e das vagas, tanto para os estudantes já matriculados quanto para os novos ingressantes, com atenção especial para a educação infantil.
Formar	O eixo "formar" assume o papel de qualificar professores e gestores escolares, ao reconhecer que a jornada estendida exige uma abordagem didático-pedagógica completamente diferenciada.
Fomentar	O eixo "fomentar" tem como foco o incentivo a projetos de inovação que sirvam como iniciativas exemplares para o País.
Entrelaçar	O eixo "entrelaçar" promove a intersetorialidade da educação com áreas essenciais como esporte, cultura, saúde, meio ambiente e ciência.
Estruturar	O eixo "estruturar" direciona-se à infraestrutura, à melhoria da ambiência escolar e à produção de materiais orientadores.
Acompanhar	O eixo "acompanhar" consolida a perspectiva de monitoramento e avaliação contínua.

Fonte: elaboração própria a partir da exposição do Sr. Valdoir Pedro Wathier.

Na continuidade de sua exposição, o Sr. Wathier detalhou o funcionamento prático da transição orçamentária promovida pela EC nº 135/2024. Ele explicou que o modelo temporário adotado em 2025 viabilizou o repasse de R$ 3,05 bilhões por meio da complementação federal ao Fundeb, amparando 667 mil matrículas em 27 UFs e 4.103 municípios, sob critérios rígidos de qualidade e redução de desigualdades.

O expositor destacou a mudança de financiamento a partir de 2026, quando o novo dispositivo constitucional passou a exigir dos entes subnacionais a destinação de pelo menos 4% dos recursos do Fundeb à criação de matrículas em tempo integral. Segundo ele, a estimativa de aplicação era de R$ 14,8 bilhões em 2026, com projeção de cerca de R$ 16 bilhões anuais após as atualizações.

Destacou, também, a complexidade do financiamento, organizado em três fases entre 2023 e 2026, e celebrou o fato de que a nova estratégia conseguiu romper com o

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

histórico ciclo de descontinuidade das vagas. O diretor fez questão de dividir o mérito das conquistas, ao lembrar que "quem efetivamente gera essas matrículas são os estados, são os municípios", cabendo ao Governo Federal o papel de suporte técnico e financeiro.

Diante das metas futuras, o expositor alertou que o desafio de atingir 35% de cobertura e, posteriormente, 50% em dez anos é consideravelmente superior aos esforços do PNE anterior. Desse modo, defendeu a desconcentração das vagas com foco na base do sistema, valorizando o crescimento obtido na educação infantil e no ensino fundamental, uma vez que a ampliação da jornada desde a base facilita a adaptação pedagógica dos estudantes.

O Sr. Wathier ressaltou ainda as decisões tomadas pela CIF – composta por representantes do MEC, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e Undime –, que permitiram um avanço expressivo no peso das matrículas de tempo integral no Fundeb, atribuindo à matrícula em creche em tempo integral o maior fator de ponderação então vigente. Diante do crescimento de 72% da complementação da União acima da inflação, o foco voltou-se para manter as matrículas existentes, qualificar a oferta e continuar a expansão do programa, cuja forte interiorização e monitoramento sistemático já geram impactos geracionais em pequenos municípios.

Em resposta à pergunta da Senadora Damares sobre os mecanismos de monitoramento do MEC para verificar se a ampliação das matrículas é acompanhada de infraestrutura física adequada, o diretor esclareceu que esse trabalho é realizado por meio de duas estruturas integradas: o Censo Escolar, responsável pelo acompanhamento e pela validação direta das matrículas, e a Renapeti, composta por um representante da gestão estadual e um representante dos municípios (via Undime) em cada UF. Essa rede funciona como um canal de comunicação constante com o MEC, ao permitir o cruzamento de dados oficiais com as reais dificuldades de gestão enfrentadas na ponta.

Ao ser questionado pela Senadora Damares sobre qual seria hoje, na avaliação do MEC, o principal gargalo da expansão da ETI no País, o diretor respondeu que o maior limitador é a infraestrutura física, diretamente atrelada à necessidade de recursos

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

financeiros focados em obras. A análise do Sr. Wathier aponta que o avanço da modalidade no Brasil enfrenta desafios estruturais crônicos que exigem planejamento estratégico.

Diante da transição demográfica, o MEC priorizou a eficiência alocativa para equilibrar redes de ensino que possuem salas ociosas com aquelas que sofrem com o déficit de vagas. Isso evidencia que as soluções devem alternar entre reformas de prédios existentes e novas construções, sempre com base nos direcionamentos do novo PNE. Contudo, o diretor apontou que essa ampliação predial esbarra na insuficiência do Fundeb, cujo foco principal é o custeio e a manutenção das matrículas existentes, persistindo a necessidade de aportes orçamentários específicos para promover o avanço quantitativo e qualitativo desejado. Ademais, seu diagnóstico desmistificou a suposta rejeição dos estudantes e de suas famílias ao modelo de tempo integral. O expositor associou essa resistência, em muitos casos, à falta de conforto e de espaços adequados dentro das instituições, revelando que a qualidade física e a ambiência das escolas constituem fatores determinantes para o sucesso do modelo.

3. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

O Sr. Eric Coló defendeu enfaticamente a potência do ensino integral no Estado de São Paulo e destacou seu impacto direto na melhoria da aprendizagem e no processo essencial de recomposição de conteúdos curriculares. Ele argumentou que, para além das discussões técnicas e complexas sobre o financiamento público, o objetivo central dessa política de Estado deve ser sempre levar excelência educacional, acolhimento e equidade social diretamente à população que mais necessita, gerando um aumento expressivo e comprovado na frequência diária dos estudantes.

Ressaltou que a matriz curricular diferenciada da rede paulista, formada por componentes inovadores e uma parte diversificada, estimula ativamente a construção dos projetos de vida dos jovens, em parceria com os educadores. O programa visa entregar à sociedade cidadãos autônomos, solidários, críticos e competentes. Adicionalmente, ele enfatizou que tanto os indicadores internos das unidades escolares

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

quanto os dados das avaliações externas comprovam que a modalidade de tempo integral atinge os melhores resultados pedagógicos de toda a rede estadual.

Essa eficiência prática na ponta é sustentada por uma gestão focada na escolha de lideranças preparadas, diretores capacitados, aplicação de avaliações de desempenho rigorosas e na qualificação contínua do corpo docente. Atualmente, o Estado de São Paulo vivencia a maior expansão desse modelo em toda a sua história, com registro da marca expressiva de mais de 1 milhão de alunos matriculados e o maior número absoluto de escolas ativas nesse formato ampliado. O supervisor manifestou orgulho e profunda responsabilidade institucional ao coordenar esse processo de transformação social.

Por fim, o gestor abordou o desafio inerente à alocação de verbas na esfera pública. Ele explicou que a Secretaria de Educação trabalha de forma estratégica para mapear as diferentes regiões do estado e otimizar as dotações orçamentárias disponíveis. O compromisso fundamental da atual gestão é garantir oportunidades iguais de aprendizado em todo o território, de modo a combater disparidades e alinhar as projeções de expansão qualificada às metas estabelecidas pelo PNE.

Em resposta aos questionamentos da Senadora Damares sobre se as transferências da União bastam para assegurar a expansão e a manutenção da oferta, e a respeito do impacto fiscal de médio e longo prazo nas finanças paulistas, o coordenador Sr. Eric Coló explicou que o Estado de São Paulo necessita complementar o valor por aluno com aportes do próprio tesouro estadual para sustentar a política.

Ele destacou que o planejamento orçamentário anual define prioridades para evitar o comprometimento de outras ações essenciais da educação básica, focando os investimentos atuais em regiões que ainda não atingiram 25% de cobertura. Dessa forma, a secretaria busca otimizar a gestão financeira e direcionar a expansão com base em critérios de equidade, visando reduzir os desequilíbrios regionais.

A participação da Secretaria de Educação de São Paulo foi complementada pelo analista Sr. Eliziário Ferreira Barbosa Júnior, que projetou o cenário das matrículas em tempo integral em São Paulo até 2036, destacando os seguintes dados:

(i) Queda demográfica: o total de matrículas na rede caiu de 3,8 milhões (2014)

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

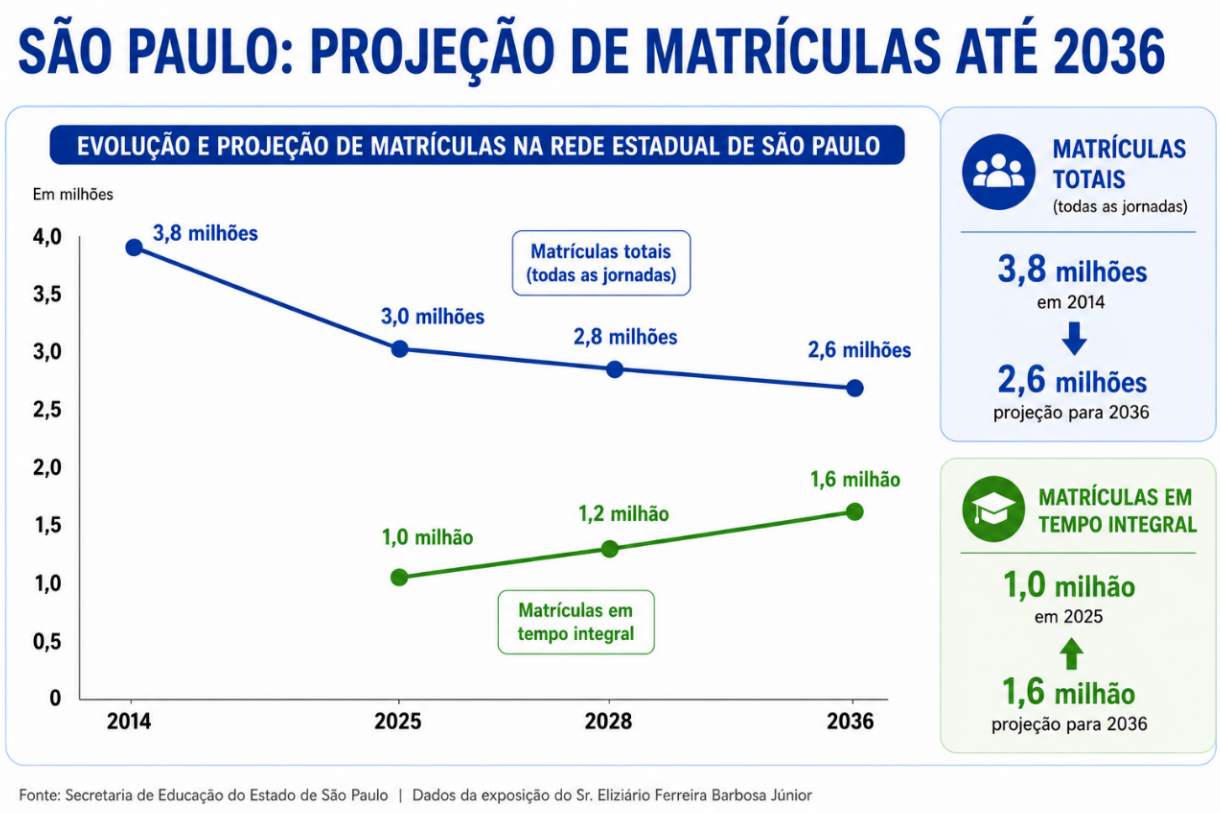
para 3 milhões (2025). Com base em projeções do IBGE, o expositor estimou que o envelhecimento populacional reduziria esse número para 2,6 milhões em 2036;

(ii) Metas antecipadas: a curva de tempo integral cresceu rápido após a pandemia (2021). A previsão é atingir quase 1,1 milhão de matrículas em 2026 e 1,2 milhão em 2028. Este último dado representa 40% da rede, cumprindo a meta do PNE (prevista para 2030) com dois anos de antecedência;

(iii) Projeção para 2036: o ritmo atual levará o estado a 1,6 milhão de estudantes em tempo integral, o que representará 62% de toda a rede de ensino;

(iv) Gargalo de infraestrutura: a redução geral de alunos alivia a falta de vagas e impulsiona a expansão do programa. Contudo, o analista ressaltou uma exceção: microrregiões específicas com alto adensamento populacional ainda exigirão a ampliação ou a construção de novas escolas para viabilizar o modelo integral.

Figura 2 – Projeção de matrículas em tempo integral no Estado de São Paulo.



Elaboração própria, com apoio de inteligência artificial generativa, a partir das notas taquigráficas da audiência pública.

4. Secretaria de Educação do Estado do Amazonas

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A exposição da professora Simone de Souza Lima abordou a relevância, os avanços e os complexos desafios de implementação dessa política educacional na região amazônica. A coordenadora enfatizou que o modelo em tempo integral funciona como um instrumento vital de inclusão e mobilidade social, voltado prioritariamente a estudantes em situação de vulnerabilidade.

Lima destacou a magnitude territorial e a diversidade sociocultural do Amazonas, que possui mais de 1,5 milhão de quilômetros quadrados e abriga inúmeras comunidades indígenas e ribeirinhas. Segundo a expositora, essa geografia impõe desafios logísticos específicos. A infraestrutura e o abastecimento das instituições de ensino dependem diretamente dos ciclos da natureza. Nos períodos de seca extrema ou cheia dos rios, vias fluviais tornam-se inavegáveis, o que exige um planejamento rigoroso e antecipado por parte da secretaria para garantir o transporte de materiais pedagógicos e a segurança alimentar por meio da merenda escolar.

Apesar das adversidades, o estado apresenta um histórico de expansão consistente desde 2003. Atualmente, a rede estadual registra mais de 46 mil matrículas integradas ao programa. Uma das maiores conquistas apontadas foi a de ter 100% dos municípios amazonenses com oferta de turmas em tempo integral. O programa, estruturado inicialmente para combater os altos índices de abandono escolar na região, transformou as primeiras unidades experimentais em escolas de destaque na rede pública.

Figura 3 - ETI no Estado do Amazonas

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15



Elaboração própria, com apoio de inteligência artificial generativa, a partir das notas taquigráficas da audiência pública.

A proposta pedagógica adota o conceito de educação integral e integrada, articulando a formação acadêmica às dimensões social, afetiva e cultural. O currículo valoriza a diversidade local, de modo a viabilizar escolas indígenas em áreas de fronteira isoladas, escolas do campo e a Escola da Floresta. No ensino médio, o modelo fomenta o protagonismo juvenil ao centralizar a proposta pedagógica no estudante e oferecer educação profissional técnica. Um exemplo notável é o curso de agroecologia, desenhado sob medida para a realidade dos estudantes das escolas do campo, da floresta e das comunidades ribeirinhas.

A coordenadora acrescentou que, com uma jornada mínima de sete horas diárias, a escola em tempo integral atua como um espaço de proteção e segurança alimentar para crianças e jovens, assim como de criação de oportunidades, com base em um currículo centrado nos estudantes.

Questionada pela Senadora Damares sobre a suficiência dos recursos financeiros transferidos pela União para assegurar a expansão e a manutenção qualificada da escola de tempo integral, e acerca da necessidade de ajustes na política federal diante de desafios logísticos, territoriais e culturais específicos, a professora sintetizou duas demandas centrais da Região Norte: financiamento federal que considere os custos amazônicos e adequação logística na política nacional. A Sra. Simone destacou que a manutenção e a expansão qualificada do programa no Amazonas exigem estudos

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

complexos de infraestrutura, alimentação e atendimento especializado. Embora o planejamento técnico possa ser executado na capital, sua implementação nos municípios do interior enfrenta dificuldades.

Lima defendeu a reformulação da política nacional para torná-la aderente à realidade do estado. Ela esclareceu que a flexibilidade do modelo atual atende bem à dimensão pedagógica, permitindo adaptar o currículo às particularidades sociais e culturais de cada comunidade. O entrave crítico reside na infraestrutura. A gestora apontou que a construção, a ampliação e a logística em áreas isoladas demandam um aporte financeiro maior e diferenciado da União para a Região Norte. Sem esse suporte financeiro adicional, as metas de expansão física tornam-se inviáveis devido aos custos operacionais extremos da geografia amazônica.

5. Secretaria de Educação do Estado do Ceará

O pronunciamento da Sra. Jucineide Fernandes analisou a trajetória, os resultados, o modelo pedagógico e os desafios do PETI no estado. A gestora enfatizou que o sucesso cearense resulta de um planejamento estratégico de longo prazo, iniciado há cerca de duas décadas, aliado à postura proativa de aproveitar os financiamentos federais. O marco inicial ocorreu entre 2007 e 2008, no governo de Cid Gomes, com uma proposta de tempo integral integrada à educação profissional, alinhada ao programa federal Brasil Profissionalizado. Esse planejamento constante evitou a descontinuidade política nas transições de gestão, com a manutenção da expansão sob o comando do então governador Camilo Santana, em 2016, o que consolidou o Ceará na liderança nacional da execução de recursos do MEC.

Ao expor os dados de expansão da rede entre 2022 e 2026, a secretária apresentou a interiorização do ensino médio em tempo integral por meio do mapeamento municipal. A maioria das localidades conta com ampla cobertura, restando apenas três municípios sem nenhuma escola nesse formato – nos quais o estado já constrói novas estruturas para universalizar o atendimento. Os indicadores estaduais superam amplamente as metas do novo PNE para 2036. Enquanto a meta nacional prevê 65%

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

das escolas sob regime de tempo integral, o Ceará já atingiu 88% de sua rede estadual. No tocante às matrículas, a meta nacional para 2036 é de 50%, mas o estado já alcançou 63% dos estudantes integrados ao modelo. A meta é atingir 100% das escolas em tempo integral, embora o índice de matrículas nunca atinja a totalidade dos estudantes, devido às demandas específicas de quem necessita do ensino noturno ou da EJA integrada à educação profissional.

A relevância desse investimento financeiro é fundamentada pelos resultados pedagógicos do programa Juventude em Tempo Integral. A secretária apresentou resultados do Ideb superiores nas escolas de tempo integral em relação às de tempo parcial. Esse patamar de excelência abrange as escolas estaduais de educação profissional e as de tempo integral regular, cujas unidades expandiram significativamente mesmo durante a pandemia da covid-19. O avanço contínuo demanda um volume orçamentário que ultrapassa o repasse básico federal, o que exige forte aporte do tesouro estadual.

A secretária informou que o estado já utilizou 100% dos recursos federais mais recentes para promover a EI, restando um saldo de fomento anterior. Esse montante antigo possui regras de execução rígidas e engessadas, o que dificulta o gasto ágil por exigir o controle contábil minucioso de despesas por estudante em um grupo de 140 escolas. Apesar desse entrave burocrático, o Ceará destaca-se como um dos estados com maior eficiência na aplicação desses fundos.

Fernandes ressaltou que o tempo integral não pode se resumir ao aumento burocrático da carga horária para inflar matrículas e arrecadar verbas. Uma jornada diária de sete a nove horas requer uma reestruturação curricular profunda e intencional, com atividades esportivas e culturais, além da valorização dos saberes locais, de forma a impedir que a rotina se torne cansativa com aulas meramente expositivas. Para tornar a escola atrativa, a infraestrutura física é prioritária.

A secretária lembrou que, em um estado nordestino, a climatização das salas é essencial para o bem-estar dos alunos, e o Ceará já conta com quase 60% das salas climatizadas. Contudo, essa modernização impõe graves desafios de engenharia e logística. A instalação de condicionadores de ar exige reformas elétricas completas,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

aumento da carga de energia e construção de subestações próprias. Executar obras civis pesadas com os alunos dentro dos prédios constitui um grande obstáculo de gestão, agravado pela escassez de prédios disponíveis para locação temporária nas cidades populosas. Para superar essas barreiras, o Ceará mantém a construção simultânea de mais de cem escolas padrão, com investimento médio de R$ 12 milhões por unidade, equipadas com quadras, laboratórios e auditórios para desenvolver integralmente as potencialidades dos estudantes.

Figura 4 - ETI no Estado do Ceará



Elaboração própria, com apoio de inteligência artificial generativa, a partir das notas taquigráficas da audiência pública.

A transição para a jornada ampliada enfrenta barreiras culturais e sociais, sobretudo a resistência inicial de alunos que não estão habituados ao modelo ou precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho para complementar a renda familiar. A secretária traçou um paralelo com a universalização do ensino fundamental em 1996, quando igualmente se alegava a impossibilidade de estudar. Ela contestou o debate sobre quem pode ou não frequentar o tempo integral e defendeu que o Estado deve garantir esse direito a todos.

A Sra. Jucineide Fernandes pontuou que os entraves na permanência revelam fraturas sociais profundas, como estudantes que faltam às aulas para cuidar de irmãos

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

menores, o que exige uma rede de proteção social integrada com creches em tempo integral. Ela elogiou, assim, o papel do Programa Pé-de-Meia como ferramenta federal de incentivo financeiro à permanência e enfatizou que o custeio de professores e profissionais é um investimento estratégico, financiado com recursos do tesouro estadual, do Fundeb e de precatórios do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

A expositora abordou também os mecanismos de governança e cooperação territorial que sustentam o sucesso cearense. A pasta atua descentralizadamente por meio de coordenadorias regionais e superintendências que oferecem suporte técnico direto às escolas. A gestão divide-se em frentes voltadas ao tempo integral, à educação profissional e às escolas do campo. A inclusão das áreas rurais atendeu a pedidos das comunidades, com a demanda de cursos específicos voltados à realidade agrícola local, como agroecologia e administração de organizações sociais.

Fernandes destacou o regime de colaboração de mais de vinte anos com os municípios. Inspirado na indução federal, o estado criou o PAIC-Integral para financiar vagas em tempo integral no ensino fundamental das prefeituras. O programa teve início em 2023 no 9º ano com R$ 104 milhões e expandiu-se até o 6º ano, com previsão de R$ 80 milhões para este ciclo, priorizando a equidade nos municípios distantes das metas do PNE. Atualmente, a rede municipal cearense já registra mais de 75% dos alunos dos anos finais em tempo integral.

A secretária concluiu com a menção ao apelo dos dirigentes municipais na Undime sobre o custeio contínuo da alimentação escolar e reafirmou o compromisso do estado em oferecer suporte técnico às redes parceiras na transição para os recursos vinculados do Fundeb.

6. Conclusão

A primeira audiência pública realizada no âmbito da avaliação do PETI evidenciou amplo consenso entre os expositores quanto à relevância estratégica da ETI para a melhoria da aprendizagem, a redução das desigualdades educacionais e a

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

ampliação das oportunidades de desenvolvimento dos estudantes. Os expositores associaram os resultados positivos à combinação da jornada ampliada com uma proposta pedagógica estruturada, a qualificação dos profissionais da educação e condições adequadas de funcionamento das escolas.

As exposições também revelaram que o financiamento, embora indispensável, não constitui o único fator determinante para a expansão sustentável da política. Aspectos relacionados à capacidade de planejamento, à governança institucional, à continuidade administrativa e à articulação entre os diferentes níveis federativos mostraram-se igualmente relevantes para explicar os distintos estágios de implementação observados entre os entes federativos. Nesse sentido, as experiências de São Paulo, Amazonas e Ceará evidenciam que realidades regionais distintas demandam estratégias diferenciadas de expansão e consolidação da modalidade.

Outro aspecto recorrente nos debates foi o reconhecimento de que a infraestrutura escolar permanece como um dos principais desafios para o alcance das metas nacionais. A necessidade de construção, ampliação e adaptação de espaços físicos adequados à jornada em tempo integral foi apontada tanto pelo MEC quanto pelas redes estaduais participantes da audiência. Questões relacionadas à alimentação escolar, transporte, conectividade, climatização, equipamentos pedagógicos e logística de abastecimento também foram destacadas como fatores essenciais para garantir a qualidade da oferta.

A audiência pública evidenciou, ainda, a importância de mecanismos de cooperação federativa capazes de considerar as diferentes capacidades institucionais e os distintos custos operacionais existentes no território nacional. As especificidades apresentadas pelo Estado do Amazonas demonstram que critérios uniformes de financiamento podem não ser suficientes para responder aos desafios logísticos e estruturais enfrentados por determinadas regiões, reforçando a necessidade de aperfeiçoamentos contínuos nos instrumentos de apoio federal.

Por fim, as exposições sugerem que a consolidação do PETI como política de Estado dependerá não apenas da manutenção dos recursos previstos no novo arranjo constitucional de financiamento, mas também da capacidade dos entes federativos de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

transformar esses recursos em infraestrutura adequada, projetos pedagógicos consistentes e oportunidades efetivas de aprendizagem para os estudantes.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

APÊNDICE B: 2ª Audiência Pública

1. Introdução

Presidida pela Senadora Damares Alves, a segunda audiência pública do ciclo de debates destinado à avaliação do PETI, realizada em 1º de julho de 2026, teve como eixo a análise da adesão dos entes federativos, da expansão da oferta de matrículas e da capacidade institucional das redes de ensino para implementar essa política pública de forma efetiva e sustentável.

A reunião deu continuidade à audiência pública anterior, que havia se concentrado nos mecanismos de financiamento, nos investimentos realizados e na sustentabilidade financeira da política. Nesta etapa, o foco deslocou-se para a materialização da educação integral em tempo integral nos territórios, com atenção aos fatores que explicam ritmos distintos de expansão entre estados, municípios, etapas de ensino e contextos sociais.

Participaram da audiência pública as seguintes expositoras:

● Sra. Aline Zero Soares, Coordenadora-Geral de Educação Integral e Tempo Integral do MEC;

● Sra. Silvania de Queiroz Pfluck, Coordenadora da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina;

● Sra. Andreika Asseker Amarante, Presidente da Undime-PE e Secretária de Educação de Igarassu;

● Sra. Sirlei Corrêa de Almeida, Coordenadora de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais, no Paraná;

● Sra. Deigla Cassia de Oliveira Cavalcante, Gerente de Programas e Projetos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista, em Roraima; e

● Sra. Angelita Schmitz, Superintendente de Educação Básica da rede municipal de Boa Vista, que complementou a exposição sobre matrícula flutuante, migração e avaliação educacional.

Na abertura, a Senadora Damares assinalou que a expansão nacional da ETI não

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

se distribui de modo homogêneo. A parlamentar questionou a explicação simplificadora segundo a qual as diferenças decorreriam apenas de desigualdade regional, pobreza, tamanho do País ou distância geográfica. Para a Comissão, a pergunta central consistia em saber se as diferenças observadas decorrem principalmente da disponibilidade de recursos financeiros ou se são explicadas por outros fatores igualmente relevantes, como capacidade institucional, planejamento, governança, cooperação federativa, organização da rede de ensino e prioridade política atribuída ao tema.

O objetivo da audiência pública foi, portanto, compreender como evolui a adesão dos estados e municípios ao PETI, se a expansão ocorre de forma equitativa e consistente entre os entes federativos, quais capacidades institucionais são necessárias para sustentar a política e se a educação integral em tempo integral alcança, de modo efetivo, os territórios e as populações que mais necessitam dela.

Ao final da audiência pública, a participação social pelo Portal e-Cidadania também indicou a amplitude do tema. As perguntas e os comentários encaminhados trataram da organização do tempo em sala de aula, da inclusão de atividades complementares, da liberdade de escolha de atividades pelos estudantes, o uso de inovação tecnológica, a relação com a formação profissional, o questionamento sobre *homeschooling*, a integração da família, os métodos de avaliação da efetividade, a eventual relação entre avaliação e repasse financeiro, a superação de oficinas desconectadas e a necessidade de estrutura adequada. Embora nem todos esses pontos tenham sido respondidos individualmente naquele momento, a Presidência registrou que parte significativa das questões já havia sido enfrentada ao longo das exposições, evidenciando que as contribuições da sociedade dialogavam diretamente com os principais eixos da audiência.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Quadro 13 – Eixos analíticos da 2ª audiência pública do PETI

Adesão e expansão	Capacidade institucional
Quem aderiu, quanto a oferta cresceu e em quais etapas, redes e territórios a expansão ocorreu.	Planejamento, governança, cooperação federativa, organização da rede de ensino e prioridade política atribuída ao tema.
Equidade territorial	**Sustentabilidade da implementação**
Vulnerabilidade socioeconômica, migração, educação escolar indígena, quilombola e do campo, educação especial, educação bilíngue de surdos e desigualdades regionais.	Fundeb, infraestrutura, alimentação escolar, transporte, contratação e jornada de profissionais, formação, currículo integrado, parcerias e fontes complementares.

Fonte: Elaboração própria a partir das notas taquigráficas da audiência pública.

2. MEC

A exposição da Sra. Aline Zero Soares apresentou um panorama nacional da implementação do PETI desde sua instituição pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. A coordenadora ressaltou que o Programa não foi desenhado para selecionar apenas redes já estruturadas, mas para incluir todos os estados, o DF e os municípios, independentemente do grau prévio de avanço na oferta de matrículas em tempo integral.

Segundo a representante do MEC, os dois ciclos iniciais do Programa registraram participação de 26 estados e do DF. No segundo ciclo, a expositora mencionou 4.910 redes participantes, equivalentes a quase 88% do total do País. No primeiro ciclo, o percentual informado foi de cerca de 83%. Entre um ciclo e outro, o MEC realizou busca ativa junto às administrações que não haviam aderido inicialmente, alcançando mais 194 redes municipais. Essa estratégia foi apresentada como especialmente relevante porque, muitas vezes, justamente as redes que mais precisam da política são as que enfrentam maior dificuldade de acesso à informação e acompanhamento técnico.

A adesão formal foi acompanhada de expansão concreta da oferta. Entre 2022 e 2025, o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública passou de 18% para 25,8%, atingindo aproximadamente 8,8 milhões de matrículas. A ampliação envolveu tanto as redes estaduais, com incremento de cerca de 590 mil matrículas, quanto as redes municipais, com aumento aproximado de 1,8 milhão de matrículas. Para o MEC, esse crescimento indica uma trajetória mais consistente do que a

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

observada em ciclos anteriores, nos quais a expansão podia ser seguida por recuos no ano subsequente.

Um dos eixos centrais apresentados foi a mobilização e a oferta de assistência técnica para apoiar os entes na construção de suas próprias políticas locais de educação integral em tempo integral. A Sra. Aline destacou que a política federal, isoladamente, não é suficiente para assegurar a continuidade da expansão, razão pela qual é necessário articular políticas públicas no plano nacional, no plano estadual e no municipal. Nesse sentido, a norma local própria – seja decreto, lei ou portaria – não foi tratada como mera formalidade, mas como instrumento para que cada rede discuta e combine as regras de organização de sua EI em diálogo com as necessidades, potencialidades e características de seu território.

A formação dos profissionais da educação e o fortalecimento das capacidades institucionais das redes de ensino foram apresentados como condições centrais da implementação. A educação integral em tempo integral, segundo a expositora, não pode ser confundida com simples expansão da jornada ou ampliação do tempo na escola. O termo adotado pelo arcabouço legal e normativo busca diferenciar a ampliação do tempo de uma concepção que valoriza aspectos múltiplos da formação humana, o desenvolvimento físico, o acesso à cultura, o desenvolvimento e a garantia das aprendizagens por meio de currículo integrado e multidimensional. Nesse contexto, o MEC ofertou 28 mil vagas de formação continuada entre 2023 e 2025, com participação de 24 estados e 3.793 municípios, totalizando 3.817 entes federativos com inscrições válidas em 2025, em parceria com universidades federais.

A expositora também atribuiu grande importância à Resolução CNE/CEB nº 7/2025, referida na audiência como marco das diretrizes operacionais nacionais da educação integral em tempo integral. A norma foi apresentada como referência para esclarecer questões operacionais, curriculares e de infraestrutura, bem como para orientar a revisão das políticas locais. No âmbito da Renapeti, articuladores estaduais e municipais orientam as redes na revisão de suas políticas locais à luz da Resolução, para identificar os ajustes necessários.

Para além da adesão, o MEC estruturou ações voltadas à inspiração, à

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

intersetorialidade e ao acompanhamento. No Eixo Fomentar, foram reconhecidas mais de 1,8 mil experiências, com participação de 25 estados e do DF, encontros nacionais, cadernos de narrativas e rede de trocas entre redes anfitriãs e redes visitantes. No Eixo Entrelaçar, foram mencionadas ações com cultura, ciência e tecnologia, esporte, saúde e assistência social, buscando superar a fragmentação entre oficinas de contraturno e currículo escolar. No Eixo Acompanhar, destacaram-se o Conapeti, a Renapeti, boletins, relatórios, plano de monitoramento e a construção dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade.

Ao tratar de equidade, a representante do MEC afirmou que o Programa foi oferecido a todos os entes federativos, com orientação para priorizar matrículas nas escolas com maior número de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Reconheceu, contudo, que as desigualdades persistem. A Região Norte foi mencionada como território que ainda precisa avançar em percentual de atendimento e que demanda desenho proporcionalmente mais sensível aos custos de locomoção e transporte, especialmente em ações presenciais de formação continuada. A expositora também apontou diferenças entre redes estaduais e municipais e a necessidade de fortalecer a oferta na educação escolar indígena, na educação escolar quilombola, na educação do campo, na educação especial e na educação bilíngue de surdos.

Na parte final de sua exposição, a Sra. Aline tratou da integração do financiamento da expansão ao Fundeb. A partir de 2026, por força da EC nº 135/2024 e da pactuação feita por resolução da CIF, no mínimo 4% dos recursos do Fundeb de cada rede devem ser aplicados à expansão da ETI. A expositora destacou que essa pactuação indicou que cada ente federativo deve elaborar seu próprio plano de expansão, de modo que os próximos passos da política se concentrem na articulação entre política local, plano de expansão, diagnóstico, planejamento, ações e parâmetros normativos.

Em resposta a duas perguntas encaminhadas pela Presidência, a partir de contribuições dos técnicos e consultores da área de educação do Senado, a Sra. Aline Zero Soares tratou, de um lado, dos fatores que o MEC identifica como mais relevantes para explicar as diferenças de implementação entre regiões, estados e municípios e, de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

outro, dos principais desafios para atingir a meta de expansão da ETI prevista no novo PNE.

A coordenadora evitou uma explicação única para as diferenças de implementação. Afirmou que, por se tratar de política complexa e transversal, a educação integral em tempo integral toca todos os eixos estruturantes da qualidade da escola pública brasileira, razão pela qual não pode ser explicada apenas pelo financiamento. Para atingir a meta do novo PNE, apontou desafios interconectados: infraestrutura e financiamento de infraestrutura, alimentação escolar, transporte, formação humana, assistência técnica, formação de professores e gestores, contratação de profissionais e prioridade política local. Embora tenha reconhecido o avanço do Fundeb, enfatizou que ele não financiará sozinho o novo PNE. Também mencionou o aumento de 55% no Pnae nos últimos anos, reiterando que a garantia da alimentação escolar é condição indispensável para que os estudantes permaneçam na escola em regime de tempo integral.

Quadro 14 – Dimensões da implementação destacadas pelo MEC

Dimensão	Conteúdo central
Adesão e busca ativa	Inclusão de todos os entes, com busca ativa das redes que não haviam aderido ao primeiro ciclo.
Expansão de matrículas	Aumento da proporção de matrículas em tempo integral de 18% para 25,8% entre 2022 e 2025, com aproximadamente 8,8 milhões de matrículas em tempo integral na rede pública.
Políticas locais	Mais de 90% dos entes participantes anexaram políticas no Simec; a construção da norma local — decreto, lei ou portaria — envolveu discussão local, conselhos de educação e diálogo com o território.
Formação continuada	28 mil vagas ofertadas entre 2023 e 2025, com universidades federais e participação expressiva de estados e municípios.
Normatização	Resolução CNE/CEB nº 7/2025, que instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral, com função orientadora para operação, currículo, infraestrutura e revisão das políticas locais.
Experiências e trocas	Mais de 1,8 mil experiências reconhecidas, encontros nacionais, cadernos de narrativas e rede de intercâmbio entre redes.
Intersetorialidade	Articulação com cultura, esporte, ciência e tecnologia, saúde e assistência social para construir currículo integrado.
Monitoramento e governança	Conapeti, Renapeti, plano de monitoramento, boletins, relatórios, parâmetros de qualidade e futura autoavaliação.
Financiamento e expansão	Aplicação mínima de 4% do Fundeb para expansão da ETI, associada a planos locais de expansão e fontes complementares.

***Fonte**: elaboração própria a partir da exposição da Sra. Aline Zero Soares.*

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Quadro 15 – Eixos do PETI mencionados na exposição do MEC

Eixo	Descrição
Ampliar	Eixo relacionado à ampliação da jornada e das matrículas em tempo integral, considerando quantidade, qualidade e equidade dessas matrículas.
Formar	Eixo associado à formação continuada dos profissionais da educação e ao fortalecimento das capacidades institucionais das redes de ensino.
Fomentar	Eixo voltado ao reconhecimento e à circulação de experiências inspiradoras, com mapa de experiências, encontros nacionais, cadernos de narrativas e rede de trocas entre redes.
Entrelaçar	Eixo de intersetorialidade, com articulação entre educação, cultura, ciência e tecnologia, esporte, saúde e assistência social, buscando integrar atividades diversificadas ao currículo.
Estruturar	Eixo relacionado à infraestrutura, à ambiência escolar, à produção de materiais orientadores e às condições necessárias para a permanência dos estudantes em turno único.
Acompanhar	Eixo de monitoramento, avaliação e governança, com destaque para Conapeti, Renapeti, plano de monitoramento, boletins, relatórios, parâmetros de qualidade e futura autoavaliação.

***Fonte**: Elaboração própria a partir da exposição da Sra. Aline Zero Soares.*

3. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

A exposição da Sra. Silvania de Queiroz Pfluck teve como foco explicar o percentual ainda reduzido de matrículas em tempo integral na rede estadual catarinense e apresentar os movimentos recentes de reestruturação da política. A expositora afastou explicações simplistas e afirmou que não há um único fator determinante. Em Santa Catarina, a expansão mais lenta estaria relacionada a vários fatores. Entre eles, destacam-se o aspecto cultural, a resistência de parte das famílias, especialmente no ensino médio, a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho e a descontinuidade histórica de diretrizes governamentais para a área.

Embora Santa Catarina seja frequentemente associada a bons indicadores econômicos, a Sra. Silvania destacou que o estado também apresenta diversidade, especificidades e áreas de vulnerabilidade social em várias regiões, com demanda concreta por educação integral em tempo integral. Para situar o estágio da política, explicou que o Plano Estadual de Educação então em encerramento estabelecia meta superior à nacional: alcançar 65% das escolas públicas e 40% dos estudantes em tempo integral.

Até 2024, contudo, o estado havia alcançado 16,6% dos estudantes, considerando

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

conjuntamente a rede federal, a rede estadual e as redes municipais. A expositora ressaltou que a rede federal concentrava a maior parte da oferta, enquanto a rede estadual apresentava o percentual mais tímido, com cerca de 4% dos estudantes, e as redes municipais alcançavam 22% da oferta. Em relação às escolas, o indicador agregado chegava a 38%, também com forte desigualdade entre redes: 75% das escolas federais, 7,2% das escolas estaduais e 46% das escolas municipais. Desse modo, a exposição evidenciou que o resultado estadual agregado não expressa, por si só, o estágio da rede estadual, cuja oferta de tempo integral ainda era incipiente.

A partir da adesão ao PETI, em 2023, a Secretaria passou a construir um movimento participativo de institucionalização da política estadual. Aproximadamente 300 pessoas participaram do processo, incluindo equipes da Secretaria de Estado da Educação, instituições parceiras, a Undime, a Federação de Consórcios, Associações e Municípios de Santa Catarina (Fecam), o Fórum Estadual de Educação e professores representantes das escolas que já ofertavam ETI. O processo resultou na elaboração do caderno da política estadual e na edição da Resolução nº 24, que instituiu diretrizes da política de EI em Santa Catarina.

A expositora explicou que, dos 295 municípios catarinenses, 290 aderiram ao Programa e criaram suas políticas locais; por isso, sua apresentação concentrou-se principalmente na rede estadual. O dado consolidado apresentado indicava 113 escolas estaduais com oferta de ETI e cerca de 13 mil estudantes, em uma rede de aproximadamente 535 mil matrículas, o que reforçava o caráter ainda incipiente da oferta estadual.

Nesse contexto, foi lançado o Programa Santa Catarina Integral, estruturado a partir da legislação vigente, da proposta curricular catarinense de 2014, do Plano Estadual de Educação, do currículo base do território catarinense, da Lei nº 14.640, de 2023, da Resolução estadual nº 24 e da Resolução CNE/CEB nº 7/2025, que instituiu as diretrizes operacionais nacionais. O programa busca ampliar a oferta de ETI sem perder de vista a qualificação do tempo escolar, a organização dos espaços e o aprimoramento das metodologias, bem como a formação integral voltada à cidadania, à liberdade, ao pleno desenvolvimento e à apropriação do conhecimento e da cultura

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

historicamente produzidos.

Quadro 16 – Formatos de oferta de EI em Santa Catarina

Formato	Características
ETI no ensino fundamental	Oferta seriada, com currículo integrado, sem separação entre base comum e contraturno; matrizes de 41 ou 45 aulas semanais.
Ensino médio com cursos técnicos	Oferta seriada e integrada, com matrizes entre 40 e 45 aulas semanais, vinculada ao interesse dos estudantes e ao contexto regional.
Modalidades e diversidades curriculares	Atendimento a especificidades como educação no campo e casas familiares rurais.
Mais Tempo, Mais Saber	Oferta não seriada, em contraturno, por adesão dos estudantes e demanda da escola, com atividades formativas para completar 35 horas semanais.

***Fonte**: Elaboração própria a partir da exposição da Sra. Silvania de Queiroz Pfluck.*

O formato Mais Tempo, Mais Saber foi apresentado como principal estratégia recente de ampliação. Trata-se de oferta não seriada, organizada por atividades formativas de contraturno, por demanda da escola e adesão dos estudantes. As escolas indicam, no mínimo, três atividades formativas para completar a carga horária de 35 horas semanais, articuladas ao currículo e escolhidas segundo demanda local, escuta da comunidade e interesse dos estudantes.

Os eixos contemplam desenvolvimento de potencialidades, linguagem e escrita criativa, segundas línguas estrangeiras, arte e cultura, sustentabilidade, regionalismo, trajetórias profissionais, empreendedorismo, educação digital, esportes, educação empreendedora e cidadania. A proposta também foi associada a princípios como EI como direito humano e público; garantia da equidade, da qualidade e da inclusão educacional; articulação entre currículo base do território e atividades formativas de contraturno; centralidade no estudante; participação ativa dos estudantes; reconhecimento e valorização das diversidades; valorização dos territórios educativos; e intersetorialidade entre políticas e órgãos públicos. Em 2026, ainda com dados em consolidação no Censo Escolar, a rede registrava adesão de 423 escolas e mais 22.640 estudantes nesse formato, além das ofertas curriculares integradas já existentes.

Na sequência, a Sra. Silvania informou que a Secretaria estava em fase de construção do plano de implementação e da estratégia de expansão da política, com o

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

objetivo de ofertar, manter e ampliar a ETI e fortalecer o regime de colaboração e a intersetorialidade com os demais órgãos do estado e dos municípios.

A infraestrutura foi apontada como a principal dificuldade da rede estadual, composta por 1.040 unidades de ensino. Foram mencionados investimentos em climatização de todas as escolas, além de processos de reforma e ampliação física. No âmbito da gestão de pessoal, destacou-se a criação de uma gerência voltada à formação presencial contínua dos docentes e demais profissionais da área, bem como o levantamento de demandas por materiais pedagógicos e apoio técnico direto às unidades.

Outro tema relevante foi o atendimento a estudantes migrantes. Santa Catarina mantém o Programa de Acolhimento aos Estudantes Migrantes (PAM). O PAM funciona em escolas de tempo integral e de tempo parcial. Nas unidades que oferecem o Mais Tempo, Mais Saber, as atividades do PAM podem integrar a jornada de tempo integral, mediante ampliação da carga horária. Qualquer escola com mais de dez estudantes migrantes matriculados pode solicitar apoio profissional específico: pedagogo nos anos iniciais ou professor de português e língua estrangeira nos anos finais. Nas considerações finais, a expositora informou que a rede estadual possuía cerca de 18 mil estudantes migrantes ou refugiados, muitos deles vindos de Roraima, reforçando a necessidade de olhar normativo sensível à mobilidade populacional.

Em seguida, a Presidência formulou três questões à Sra. Silvania: a primeira, sobre a experiência catarinense com estudantes imigrantes e filhos de imigrantes e sobre a adaptação da escola em tempo integral para esse público; a segunda, encaminhada pela coordenação técnica, sobre os principais obstáculos à ampliação da oferta no estado: infraestrutura, disponibilidade de profissionais, organização da rede, modelo pedagógico ou outros fatores; e a terceira, também encaminhada pela coordenação técnica, sobre as mudanças necessárias para acelerar a expansão da ETI na rede estadual.

Ao responder, a expositora reforçou que Santa Catarina criou o PAM, que não ocorre apenas no tempo integral, mas também em escolas de tempo parcial, por meio de atividades complementares de contraturno, conforme informado anteriormente.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Quanto aos obstáculos, a Sra. Silvania afirmou que a infraestrutura das escolas era a principal dificuldade e que a ausência de uma política e de alinhamento institucional também dificultava a expansão. Também relacionou esse ponto à falta de continuidade política. Sobre as mudanças necessárias, afirmou que se trata de um trabalho lento, processual e coletivo, que não pode ser feito individualmente nem por imposição em nível de Secretaria. Nesse sentido, informou que a Secretaria estadual tem trabalhado no diálogo com as secretarias municipais, as equipes técnicas, as coordenadorias e também a Undime nos municípios, para construir uma política que tenha "a cara e a necessidade de Santa Catarina". Por fim, observou que muitos jovens querem trabalhar, mas que há também muitos jovens e, principalmente, muitas crianças em Santa Catarina que precisam da educação integral em tempo integral.

Figura 5 – Principais achados e frentes de atenção para o relatório



***Fonte**: Elaboração própria, com auxílio de inteligência artificial generativa a partir das exposições e debates da 2ª audiência pública do PETI.*

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

4. Undime e rede municipal

A Sra. Andreika Asseker Amarante apresentou a perspectiva municipal da implementação do PETI, articulando sua experiência como Secretária de Educação de Igarassu e representando a Undime nacional. A expositora reconheceu a trajetória consolidada de Pernambuco na rede estadual, com escolas de referência e escolas técnicas integrais, mas destacou que o desafio mais sensível da etapa atual está na expansão da política nas redes municipais.

Também registrou que houve adesão de 100% dos estados, mas não de 100% dos municípios, e que, nesse processo, a reabertura do Simec, os prazos, a desinformação e as barreiras enfrentadas pelos municípios interferiram na adesão municipal.

A representante da Undime observou que o País alcançou o patamar de atendimento aos estudantes previsto na Meta 6 do PNE anterior, mas esse resultado agregado encobre desigualdades entre etapas, redes e territórios. Os percentuais apresentados indicavam 36% de matrículas em tempo integral na educação infantil, 21% nos anos iniciais do ensino fundamental, 24% nos anos finais e 27% no ensino médio. A conclusão é que o cumprimento da média nacional não significa implementação homogênea nem capacidade equivalente de manutenção da política.

A análise foi organizada em torno de fatores que explicam a desigualdade de implementação: disparidade regional, aspectos culturais e sociais, pontos de partida distintos entre redes que já tinham EI e aquelas que nem sequer haviam instituído sua política, capacidade técnica desigual e diferenças de porte dos municípios. A expositora destacou que municípios de pequeno porte, de difícil acesso, distantes da capital ou sem núcleos de formação de nível superior ou técnico enfrentam maior dificuldade para formar equipes técnicas, planejar, alimentar sistemas, articular a rede, reorganizar infraestrutura, estruturar currículo, pensar a alocação de professores e dar conta do apoio técnico e operacional necessário à política. Ao mesmo tempo, afirmou que a capacidade institucional se configura como grande gargalo para a expansão e implementação das políticas de EI, ressaltando a importância da Renapeti para o avanço no âmbito municipal.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

O financiamento foi o ponto mais crítico da fala. A expositora ressaltou que a vinculação mínima de 4% do Fundeb para expansão das vagas em tempo integral não constitui, por si só, fonte nova de financiamento. Segundo a leitura da Undime, a EC nº 135/2024 retirou o apoio institucional do Governo Federal na forma de complementação financeira, transformando o Fundeb na principal – e praticamente única – fonte para essa expansão.

Trata-se do mesmo Fundeb, mas a forma de dividi-lo é que está sendo diferente. Para muitos municípios, especialmente os de pequeno porte, o Fundeb já financia a manutenção da rede e a folha de profissionais. A expositora recordou a informação, atribuída à Confederação Nacional de Municípios, de que grande parte dos municípios utilizava parcela muito elevada do Fundeb para o pagamento de pessoal. Também manifestou a preocupação da Undime com eventual retração na abertura de novas vagas caso não sejam ampliadas as fontes de financiamento. A expositora acrescentou que as complementações do novo Fundeb deram "uma respirada" aos municípios, mas não significaram que houvesse dinheiro sobrando para dar conta das defasagens existentes e ainda ampliar vagas.

A alimentação escolar também foi tratada como gargalo. Andreika reconheceu os reajustes recentes do Pnae, mencionando dois aumentos seguidos que somariam quase 50% para a merenda escolar, mas afirmou que os valores permanecem pequenos diante da rotina de redes que oferecem quatro refeições diárias (café da manhã, lanche, almoço e lanche da tarde), em alguns casos com valores próximos de R$ 2 por estudante. A permanência em tempo integral exige infraestrutura complexa, que inclui cozinha, refeitório, laboratórios, salas de aula e espaços para convivência, esporte, cultura e atividades de tecnologia. Sem essas condições, a ampliação da jornada pode se tornar permanência prolongada em ambiente inadequado.

Os planos de carreira e a jornada dos professores apareceram como elementos centrais, inclusive retomados pela Senadora Damares. A ETI exige professores e profissionais em jornadas compatíveis, mas muitas redes ainda enfrentam dificuldades para estruturar carreira, manter o piso e assegurar evolução vertical e horizontal para professores em tempo integral. A expositora qualificou esse ponto como duplo desafio:

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

de carreira e financeiro. A formação continuada também foi destacada: o currículo de tempo integral exige formação específica, pois não deve significar apenas mais tempo para matemática, língua portuguesa, história ou geografia, mas uma concepção curricular diversa, voltada ao indivíduo em sua ampla dimensão e aos diferentes aspectos da formação humana.

Como encaminhamentos, a Undime defendeu assistência técnica continuada e diferenciada conforme o porte de cada localidade, com olhar específico para municípios pequenos, de baixa arrecadação, baixo apoio técnico ou equipes reduzidas. Defendeu, ainda, que o financiamento não fique restrito ao Fundeb e que sejam consideradas outras fontes de custeio, inclusive recursos oriundos do pré-sal para a expansão e manutenção de escolas em tempo integral. Em suas considerações finais, a expositora sugeriu a mobilização de instrumentos como o PAC e o PAR para apoiar as redes de menor capacidade de investimento. Também defendeu maior participação dos estados no regime de colaboração, apoio à formação específica de professores para jornada em tempo integral, manutenção e fortalecimento de critérios de equidade territorial, acompanhamento pelo MEC e diálogo permanente com a Undime, para incorporar a perspectiva dos dirigentes municipais sobre esses desafios. Ressaltou, por fim, que os municípios são protagonistas da implementação, concentram a maior parte das matrículas da educação básica e devem ser parceiros permanentes na construção das regras do Programa.

5. Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais

A exposição da Sra. Sirlei Corrêa de Almeida apresentou a trajetória histórica da ETI em São José dos Pinhais, com referência à experiência iniciada nos Caics em 1994 e à atuação da expositora na modalidade desde 1996. A coordenadora relacionou a política à proteção social e ao enfrentamento da violência, recordando situações graves vivenciadas no início de sua carreira e mencionando que o município conta com o Programa Muralha Digital e que esse conjunto tem contribuído para a educação. Também mencionou a intenção de abordar, na reformulação da deliberação e da

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

política local, o atendimento especial para filhos de mães solo e para crianças vítimas de violência.

A oferta municipal tem origem na experiência do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica), que inicialmente atendia número reduzido de crianças, incluindo filhos de profissionais da unidade e, posteriormente, crianças em situação de maior vulnerabilidade. Em 1996, o atendimento envolvia cerca de 80 crianças no contraturno, com atividades manuais, teatro, música, artesanato e acompanhamento da tarefa escolar, em formato distinto da sala de aula regular. Posteriormente, programas como Mais Educação e Novo Mais Educação influenciaram a ampliação da oferta. Em 2021, o município assumiu o custeio da ETI em dez unidades e a lógica de atendimento passou a considerar estudantes com dificuldade de aprendizagem, até a implantação do PETI em 2023.

Com a instituição do PETI e a construção da política local, São José dos Pinhais ampliou a oferta de forma progressiva. Em 2023, foram atendidas 20 unidades de ensino fundamental, com 1.360 estudantes. Em 2024, a rede alcançou 27 unidades e 1.768 alunos, além da criação de uma escola totalmente integral e de uma escola especial para surdos também em tempo integral. A expositora ressaltou que a deliberação municipal instituiu a orientação de que “o que se abria não se fechava mais”, de modo que a expansão deveria seguir trajetória contínua, embora condicionada aos recursos disponíveis. Em 2025, a rede passou a 29 unidades e 2.130 estudantes. Em 2026, a rede informou atender 1.180 estudantes da educação infantil em 40 unidades e 2.310 estudantes do ensino fundamental, ainda com lista de espera nas duas etapas.

A política local é fundamentada no princípio da educação multidimensional, integrando dimensões intelectual, física, social, cultural e emocional. Os eixos apresentados incluem esporte e lazer, cultura e arte, promoção da saúde, aprofundamento da aprendizagem em língua portuguesa e matemática a partir da ludicidade, direitos humanos, tecnologia da informação, robótica educacional, meio ambiente, musicalização, fanfarra, memória histórica das comunidades tradicionais e inglês na ETI. A expositora enfatizou a necessidade de evitar “mais do mesmo” e de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

trabalhar o "desemparedar", isto é, práticas fora da sala de aula tradicional e não mera reprodução do ensino regular em turno ampliado.

A expansão é acompanhada por mecanismos de planejamento: mapeamento das unidades com potencial de ampliação, estatísticas mensais, visitas *in loco*, planejamento gradativo conforme a capacidade de atendimento da rede, formação continuada de gestores e coordenadores, existência de articulador de EI em cada unidade e monitoramento das matrículas por sistema compartilhado. Esse acompanhamento permite verificar desistências e substituições de matrícula quando a família retira o estudante. Foram mencionadas, também, parcerias com cooperativa de crédito, com assessoria pedagógica, e com instituição filantrópica que atende 180 estudantes em tempo integral, em cooperação com a Secretaria e a Prefeitura, que fornece dois profissionais de 40 horas.

Os desafios convergem com os relatos das demais redes: falta de espaço físico, necessidade de construção e adaptação de unidades, provimento de profissionais com jornada de 40 horas, supervisão no horário de almoço, transporte escolar e alimentação. A expositora explicou que o município trabalha com profissionais concursados da rede, mas ainda enfrenta dificuldade para manter profissionais de 40 horas na mesma unidade; no horário de almoço, conta apenas com estagiários, o que se torna especialmente difícil quando se somam estudantes dos turnos da manhã e da tarde. O município já previa nova escola integral em área vulnerável, com expectativa de funcionamento entre 2027 e 2028. Ao responder à Comissão, a Sra. Sirlei afirmou que a vulnerabilidade territorial é o primeiro critério para ingresso nas unidades que possuem oferta parcial de tempo integral e que também orienta a construção de novas escolas.

A fala ainda abriu debate sobre parcerias público-privadas, participação social e contrapartidas na infraestrutura da EI. A Senadora Damares sugeriu que o relatório avaliasse alternativas criativas, envolvendo empresas, igrejas, instituições comunitárias, espaços ociosos e contrapartidas privadas. A proposta parte do princípio de que cuidar das crianças é obrigação partilhada entre o Estado, a família e a sociedade, devendo esta última ser convocada a debater a escola em tempo integral. A

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

coordenadora informou que o plano de expansão municipal já mapeia parcerias com igrejas para uso de salas e espaços ociosos, além de experiências de contrapartida empresarial para construção de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e de contrapartida de condomínio para reforma e ampliação de escola em tempo integral.

6. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista

A exposição da Sra. Deigla Cassia de Oliveira Cavalcante apresentou a experiência de Boa Vista, capital de Roraima, destacando a especificidade da rede municipal diante da migração, da presença de povos indígenas, das demandas da primeira infância e dos desafios próprios da fronteira. A representante informou que o município, reconhecido na fala como "capital da primeira infância", pactuou inicialmente 1.530 matrículas no PETI e, posteriormente, alcançou 4.777, evidenciando expansão superior à pactuação inicial.

Boa Vista foi apresentada como município com cerca de 485 mil habitantes e forte concentração populacional no estado. A rede municipal possui 145 unidades e iniciou a estratégia de tempo integral pela etapa de creche, considerada o "carro-chefe" da política local. Com o Programa, 37 escolas foram contempladas inicialmente, e outras quatro foram inauguradas posteriormente. Na etapa de creche, a expansão das matrículas em tempo integral foi apontada como próxima de 91%. A expositora também mencionou portaria local de instituição da ETI, com meta de crescimento de 10% a cada ano. Em 2026, a rede iniciou atendimento também em uma escola rural de ensino fundamental, a José David, respeitando a especificidade da área do campo. No cômputo geral, o atendimento em tempo integral estava em cerca de 9%, com expectativa de alcançar 10% até o final do ano.

A expositora ressaltou que as matrículas em Boa Vista permanecem abertas durante todo o ano em razão da dinâmica migratória, uma vez que Roraima foi descrita como porta de entrada para o País. Segundo ela, os estudantes imigrantes, sobretudo venezuelanos, representavam entre 17% e 18% do alunado. Mencionou separadamente os estudantes indígenas Warao, de origem venezuelana, que, segundo o relato,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

representavam 17% dos estudantes da rede. Também foram mencionados alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), indígenas do campo, estudantes da educação do campo e da EJA, inclusive idosos. O panorama local abrange doze escolas indígenas e cinco escolas do campo, que atendem a 4% do alunado, além da EJA, indicada como inferior a 1%, o que demonstra a complexidade territorial, linguística e cultural da política educacional local.

A rede conta com 7.649 servidores distribuídos entre as 145 escolas e acompanha 42 programas, entre iniciativas federais e parcerias. Entre os parceiros citados estão a cooperativa de crédito Sicredi, com ações de educação financeira, e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), com ações de educação empreendedora. A representante informou que a proposta curricular é revisada periodicamente para incorporar novas agendas, como equidade, educação midiática e escola em tempo integral, e reconheceu a necessidade de ajustes no currículo, na formação de professores, na estrutura e nas parcerias, a fim de atender ao que preconiza a lei e assegurar os direitos dos estudantes.

A complementação da Sra. Angelita Schmitz aprofundou o tema da migração e da matrícula flutuante. Segundo ela, nas creches contempladas, todos os estudantes matriculados são atendidos em tempo integral. A expositora mencionou a média de 80 a 90 estudantes venezuelanos matriculados em tempo integral nas creches. No ensino fundamental, a rede enfrenta grande rotatividade: uma turma pode iniciar o ano letivo com determinado grupo e encerrá-lo com outro, em razão da chegada contínua de famílias, da ausência de documentação e dos processos de interiorização.

A expositora apontou possíveis efeitos dessa dinâmica sobre o fluxo escolar e sobre os resultados do Saeb e do Ideb divulgados pelo Inep. A superintendente explicou que aproximadamente 17% do público da rede corresponde à demanda flutuante e que estudantes recebidos ao longo do ano, muitas vezes sem documentação e sem frequência anterior, podem ingressar em situação de matrícula condicional, descrita na fala como entrada já em condição de reprovação quando chegam depois de três ou quatro meses de aula. Como alguns realizam avaliações externas sem terem participado de todo o percurso escolar, os indicadores de fluxo e desempenho podem ser afetados.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A expositora citou o exemplo hipotético de uma rede que poderia alcançar Ideb na faixa de 6,4 ou 6,5, mas que, em razão do fluxo migratório, poderia apresentar resultado em torno de 5,7.

Figura 6 – Experiências territoriais e desafios de implementação do PETI



***Fonte**: Elaboração própria, com auxílio de inteligência artificial generativa a partir das exposições e debates da 2ª audiência pública do PETI.*

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

7. Síntese dos principais achados da 2ª AP

A audiência pública evidenciou que a expansão da educação integral em tempo integral é uma política multidimensional. A adesão elevada e o crescimento das matrículas são avanços relevantes, mas não bastam para garantir qualidade, equidade e sustentabilidade. A implementação depende da combinação entre financiamento, infraestrutura, alimentação, transporte, formação, carreira docente, currículo integrado, planejamento local, assistência técnica, parcerias e avaliação contextualizada.

Quadro 17 – Gargalos e encaminhamentos identificados na audiência

Eixo	Síntese
Adesão	A adesão nacional é elevada, mas ainda há desigualdade entre redes, etapas, municípios e territórios; a busca ativa foi relevante para alcançar redes com maior dificuldade de acesso.
Capacidade institucional	Municípios pequenos, áreas mais difíceis, localidades distantes das capitais e redes afastadas de núcleos de formação enfrentam maior dificuldade para formar equipes, planejar, alimentar sistemas, articular a rede, reorganizar infraestrutura, estruturar currículo e dar apoio técnico e operacional à política.
Infraestrutura	Faltam salas, refeitórios, cozinhas, quadras, laboratórios, espaços de convivência, climatização, transporte e ambientes adequados à permanência diária.
Financiamento	O Fundeb é central, mas insuficiente sozinho; os 4% não constituem fonte nova e precisam ser complementados por outras fontes de financiamento, inclusive no debate sobre recursos do pré-sal para educação e expansão/manutenção de escolas em tempo integral.
Profissionais e carreira	A jornada ampliada exige docentes, gestores, profissionais de apoio e equipes técnicas em jornadas compatíveis, com formação específica e planos de carreira sustentáveis.
Currículo e permanência	A escola em tempo integral precisa ser atrativa e multidimensional, evitando mera sobreposição de turnos e atividades desconectadas do currículo.
Equidade territorial	A vulnerabilidade social, a mobilidade dos estudantes e a complexidade logística de algumas regiões exigem flexibilidade na oferta. Essa flexibilidade também deve considerar as especificidades da educação escolar indígena, da educação do campo, da educação especial e da educação bilíngue de surdos.
Avaliação	Indicadores devem considerar matrícula ao longo de todo o ano, matrícula condicional, fluxo migratório, aprendizagem linguística e

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Eixo	Síntese
	dimensões não estritamente cognitivas do desenvolvimento integral.
Regime de colaboração	MEC, estados, municípios, Undime, Consed, conselhos e parceiros locais precisam atuar de forma coordenada, com assistência técnica contínua e diferenciada.

***Fonte**: elaboração própria a partir das exposições e debates da 2ª audiência pública.*

Do ponto de vista do relatório de avaliação da política pública, a reunião sugere atenção a cinco frentes. A primeira é o financiamento: a política precisa de fontes complementares ao Fundeb, especialmente para infraestrutura, alimentação e transporte, sem afastar a discussão sobre pré-sal, contrapartidas e parcerias. A segunda é a capacidade institucional: políticas locais, planos de expansão e assistência técnica diferenciada devem ser acompanhados, preservando a distinção entre capacidade institucional, capacidade técnica das equipes e prioridade política. A terceira é a infraestrutura: a expansão quantitativa precisa estar associada a ambientes de permanência, convivência e aprendizagem. A quarta é a equidade: territórios vulneráveis, modalidades e populações em mobilidade devem ser priorizados. A quinta é a avaliação: indicadores de resultado precisam dialogar com a concepção de desenvolvimento integral e com a realidade de redes que acolhem estudantes migrantes e públicos diversos, sem transformar a avaliação em desincentivo para o atendimento desses estudantes.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Figura 7 – Principais achados e frentes de atenção para o relatório



***Fonte**: Elaboração própria, com auxílio de inteligência artificial generativa a partir das exposições e debates da 2ª audiência pública do PETI.*

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

8. Conclusão

A segunda audiência pública sobre o PETI confirmou que o debate sobre educação integral em tempo integral não pode ser reduzido à quantidade de matrículas criadas. O crescimento nacional é expressivo e revela mobilização federativa relevante, mas a implementação com qualidade depende da capacidade de transformar adesão formal em política local, planejamento, currículo, equipes, infraestrutura, financiamento sustentável e acompanhamento contínuo.

O MEC apresentou avanços institucionais importantes: adesão elevada, busca ativa, elaboração de políticas locais, formação humana e continuada, reconhecimento de experiências, intersetorialidade, governança por Conapeti e Renapeti, parâmetros de qualidade, autoavaliação futura e integração da expansão ao Fundeb. Ao mesmo tempo, reconheceu que o Fundeb não financiará sozinho o novo ciclo do PNE e que infraestrutura, alimentação escolar, transporte, formação, assistência técnica e contratação de profissionais permanecem como desafios estruturais.

Os relatos identificaram fatores associados às diferenças de implementação. A expositora de Santa Catarina destacou fatores culturais, a entrada dos jovens no mercado de trabalho, a descontinuidade das diretrizes e a necessidade de alinhamento da política estadual. A Undime evidenciou as limitações dos municípios, especialmente os pequenos, diante da dependência do Fundeb, da necessidade de infraestrutura, da capacidade técnica desigual e da fragilidade das equipes. São José dos Pinhais mostrou a importância da trajetória histórica, da proteção social, da priorização de territórios vulneráveis, do "desemparedar" e da deliberação local de que "o que se abria não se fechava mais", além das parcerias locais. Boa Vista trouxe ao centro do debate a migração, a matrícula flutuante, a educação escolar indígena, a educação do campo e os limites dos indicadores educacionais tradicionais.

A audiência pública indicou, portanto, que financiamento é condição necessária, mas não suficiente. A consolidação do PETI como política de Estado dependerá da articulação entre União, estados e municípios; da revisão e implementação das políticas locais; da elaboração de planos de expansão compatíveis com a pactuação realizada no

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

âmbito da CIF; da observância da Resolução CNE/CEB nº 7/2025, referida nas notas como marco das Diretrizes Operacionais da Educação Integral em Tempo Integral; da assistência técnica continuada; da diferenciação do apoio conforme o porte, a arrecadação e a capacidade técnica das redes municipais; e da construção de mecanismos de avaliação capazes de reconhecer a complexidade da educação integral em tempo integral nos diferentes territórios brasileiros.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

APÊNDICE C: 3ª Audiência Pública

1. Introdução

Presidida pela Senadora Damares Alves, a terceira audiência pública do ciclo de debates destinado à avaliação do PETI foi realizada em 18 de agosto de 2026, tendo como eixo a qualidade da implementação da política e sua organização pedagógica.

A reunião deu continuidade à audiência anterior, que se concentrara na análise da adesão dos entes federativos, na expansão da oferta de matrículas e na capacidade institucional das redes de ensino. O terceiro encontro centrou-se em aspectos essenciais para a efetividade educacional, tais como organização curricular, formação e jornada docente, uso pedagógico do tempo escolar e condições institucionais de execução.

Participaram da 3ª audiência pública os seguintes expositores:

• Sr. Cesar Callegari, Presidente do CNE;

• Sr. Fábio Pereira Bravin, diretor da Deed do Inep;

• Sra. Jucineide Fernandes, Secretária de Estado da Educação do Ceará, representando o Consed;

• Sra. Odisséia Pinto de Carvalho, Secretária de Assuntos Educacionais da CNTE; e

• Sra. Josiara Diniz, Gerente de Relações Governamentais do Instituto Sonho Grande.

Na abertura, a Senadora Damares Alves destacou a importância de fiscalizar a expansão do tempo integral no Brasil, avaliando se os recursos e as vagas alcançam efetivamente os estudantes, as escolas e os territórios prioritários. O foco principal do encontro foi analisar a qualidade pedagógica e a equidade da política pública, em conformidade com as diretrizes da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. A parlamentar relembrou que as reuniões anteriores debateram financiamento, infraestrutura e adesão de estados e municípios. Acrescentou que o relatório final da Comissão também incorporaria dados obtidos por requerimentos, consultas e diligências externas.

Segundo a senadora, a ampliação da jornada exige mais do que o simples aumento

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

da carga horária. Para que a política tenha sucesso e reduza desigualdades históricas, são indispensáveis transformações profundas, como a reorganização curricular, a formação contínua dos profissionais, o fortalecimento da gestão e o desenvolvimento de propostas pedagógicas consistentes. Além disso, a expansão deve priorizar estudantes em situação de maior vulnerabilidade social.

A parlamentar associou a urgência da reunião virtual à proximidade das discussões do orçamento da União após o período eleitoral, ressaltando que nenhuma política pública se consolida sem a garantia de verbas adequadas. Para enriquecer o debate e subsidiar o documento final, foram convidados especialistas em indicadores educacionais, gestores de redes de ensino, pesquisadores e representantes dos trabalhadores da educação.

2. Inep

O Sr. Fábio Bravin apresentou dados produzidos pelo Inep sobre a evolução das matrículas em jornada de tempo integral na educação básica brasileira. O objetivo foi dimensionar o fenômeno, esclarecer os critérios estatísticos adotados e destacar as assimetrias entre redes de ensino, etapas educacionais, regiões e grupos sociais. A exposição baseou-se nos dados do Censo Escolar de 2025 e em uma série histórica que permite observar a evolução do indicador ao longo dos últimos anos.

Segundo os dados apresentados, 26,6% das matrículas da rede pública em 2025 correspondiam a jornadas de tempo integral — entendidas como aquelas em que o estudante permanece na escola ou participa de atividades escolares por pelo menos 35 horas semanais (média de sete horas diárias). Ao considerar conjuntamente as redes pública e privada, o percentual foi de 24,5%, sendo a participação do setor privado inferior à do setor público. O expositor destacou que esse conceito, previsto na Lei nº 14.640, de 2023, é consolidado há vários anos e tem origem em políticas anteriores, como o PME, de 2007.

Esclareceu-se que o conceito de tempo integral utilizado pelo Censo Escolar não se restringe às atividades realizadas fisicamente dentro do prédio escolar. O fator

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

determinante é que as atividades estejam sob governança da instituição, isto é, incorporadas ao currículo e com a participação ativa da escola na organização. Assim, as atividades podem ocorrer em espaços públicos externos, como quadras ou outros equipamentos comunitários, desde que integradas ao projeto pedagógico e sob responsabilidade da escola.

Na análise histórica, constatou-se uma ampliação de aproximadamente 13 pontos percentuais na participação das matrículas de tempo integral entre 2016 e 2025. Nesse último ano, a diferença entre as redes pública e privada era de cerca de 11 pontos percentuais, evidenciando a liderança do setor público na expansão. A série histórica revela ainda uma mudança de comportamento a partir de 2021: enquanto os anos anteriores registraram oscilações com períodos de crescimento e redução, o cenário pós-pandemia passou a apresentar uma expansão consistente e contínua.

O diretor também chamou a atenção para as disparidades entre as etapas da educação básica. Na educação infantil, especialmente na creche, há maior proximidade entre as redes pública e privada, sendo a jornada integral predominante nessa fase. Esse padrão, contudo, não se mantém na pré-escola, etapa que registra redução acentuada no tempo integral. A proporção diminui ao longo do ensino fundamental e volta a crescer ligeiramente no ensino médio, embora permaneça abaixo dos percentuais da creche. O expositor relacionou essa retomada no ensino médio às reformas estruturais ocorridas nessa etapa nos últimos anos.

Um ponto central da exposição foi a diferenciação entre os números do Censo Escolar e os dados do painel de monitoramento do PNE. Esclareceu-se que os dados de 2025 ainda não haviam sido incorporados ao painel do PNE devido ao seu ciclo próprio de atualização. Além disso, os indicadores do PNE passam por ajustes metodológicos para representar com maior precisão o público-alvo e as metas da legislação do Plano.

Entre esses ajustes está a delimitação das modalidades que integram o indicador específico do PNE. Modalidades não regulares, como a EJA e a educação profissional técnica subsequente, são contabilizadas nas estatísticas gerais do Censo, mas são excluídas do cálculo de acompanhamento da meta do PNE. Dessa forma, embora

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

surjam pequenas divergências numéricas, o Sr. Bravin ressaltou que elas são inferiores a um ponto percentual e que ambos os conjuntos de dados são corretos, desde que aplicados às suas respectivas finalidades metodológicas.

A distribuição regional revelou forte diversidade territorial. A Região Nordeste registrou a maior participação de matrículas em tempo integral e o maior crescimento proporcional na última década. A Região Sudeste posicionou-se em seguida, enquanto a Região Sul apresentou o menor crescimento relativo no período. A Região Norte foi apontada como um desafio estrutural, embora sua curva recente de crescimento mostre uma inclinação acentuada. Já as regiões Centro-Oeste e Sul exibiram um comportamento mais moderado. Ressaltou-se que esses dados refletem o crescimento proporcional, e não necessariamente o volume absoluto de matrículas.

Quanto ao perfil dos estudantes, a distribuição por sexo mostrou-se equilibrada, mas o recorte por cor ou raça revelou desigualdades importantes. De modo geral, a participação no tempo integral é ligeiramente maior entre estudantes pretos e pardos do que entre brancos. Entretanto, esse padrão varia conforme a etapa: na creche, os estudantes brancos têm maior participação (cerca de 70% das matrículas de estudantes brancos eram em tempo integral, ante 55,7% das matrículas de estudantes pretos e pardos); nas etapas seguintes, sobretudo nos ensinos fundamental e médio, ocorre uma inversão, com maior presença proporcional de alunos pretos e pardos em jornadas integrais.

A análise também identificou particularidades nas modalidades especializadas. Na educação especial, a inserção no tempo integral é significativamente superior à média geral, alcançando 41,1% dos estudantes com deficiência. Entre os alunos quilombolas, o percentual de 27,2% alinha-se à média da rede pública. Por outro lado, entre estudantes indígenas, a participação em tempo integral é consideravelmente menor. Segundo o representante do Inep, essa situação demanda uma análise específica que considere os aspectos culturais e as características próprias da oferta educacional indígena.

O expositor enfatizou, portanto, que o percentual nacional de 26,6% não deve ser interpretado de forma isolada. Embora represente o ponto mais alto da série histórica,

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

a média nacional omite assimetrias profundas entre territórios, redes, etapas e grupos populacionais. A acentuada diversidade territorial, social e econômica do Brasil reflete-se diretamente na oferta da jornada ampliada, exigindo que as médias gerais sejam sempre complementadas por dados regionais e sociodemográficos.

Por fim, destacou-se o papel de estabilidade das estatísticas educacionais. O Censo Escolar busca construir uma métrica estável para monitorar a realidade do País ao longo do tempo; por isso, o indicador de jornada integral é coletado desde 2008 sem alterações em sua metodologia de captação. Segundo o expositor, a estabilidade do instrumento de coleta facilita o acompanhamento das mudanças na oferta e fornece dados para a avaliação das políticas do período.

Em síntese, a exposição demonstrou que a ETI segue em trajetória de expansão no Brasil, impulsionada pela rede pública e consolidada a partir de 2021. Contudo, esse avanço não ocorre de forma homogênea, persistindo diferenças expressivas entre regiões, etapas de ensino e grupos sociodemográficos.

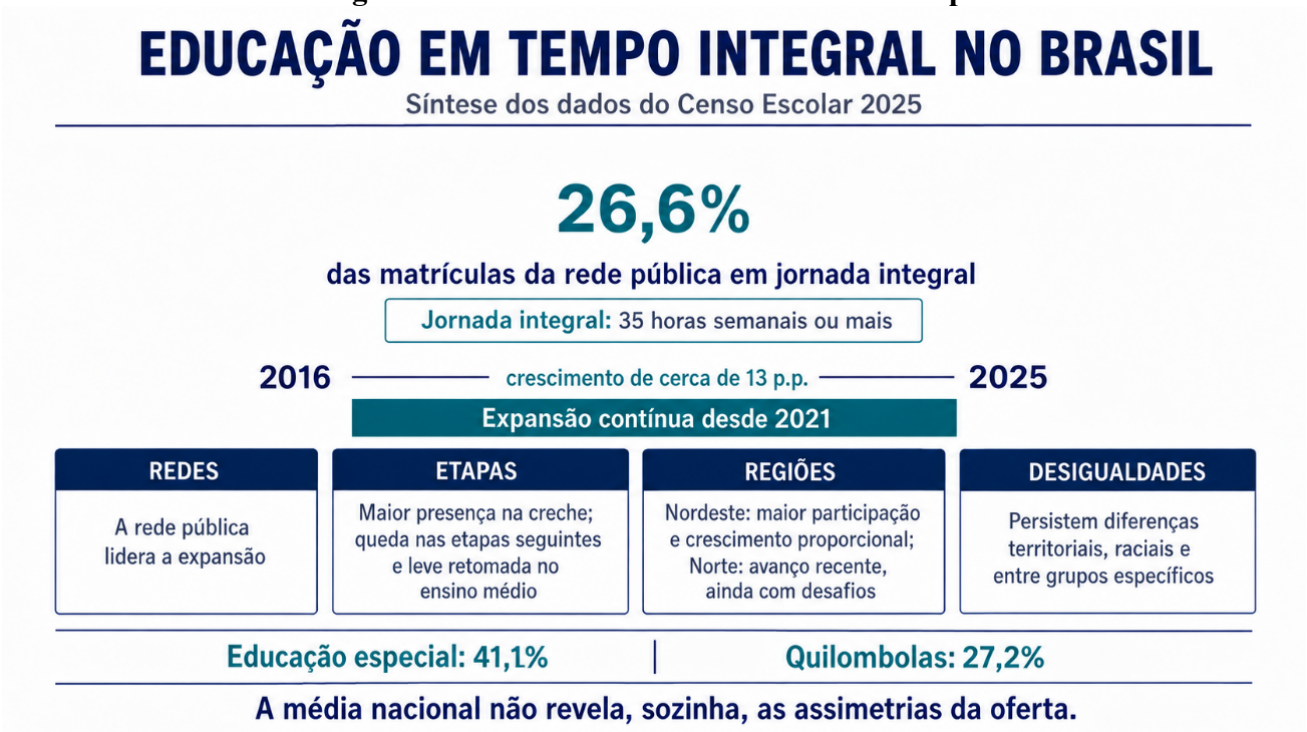
Nas considerações finais, o representante do Inep acrescentou que é possível desenvolver estudos comparando estudantes atendidos e não atendidos pela educação integral em tempo integral, inclusive quanto à evasão e à frequência. Destacou também o esforço do Instituto na definição dos indicadores de monitoramento do PNE, com atenção não apenas à melhoria dos resultados, mas à redução das desigualdades entre diferentes grupos.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Figura 8 – Panorama da EBTI no Brasil – Inep



***Fonte**: Elaboração própria, com auxílio de inteligência artificial generativa, a partir da exposição do Sr. Fábio Bravin na 3ª audiência pública do PETI.*

3. CNE

Em sua exposição, **o Sr. Cesar Callegari** destacou o papel central do CNE como principal órgão normativo infralegal do sistema educacional brasileiro. O Conselho atua tanto na educação básica quanto na educação superior, abrangendo todas as etapas e modalidades de ensino. Segundo ele, o CNE vem trabalhando intensamente em cooperação com o MEC e com os diversos integrantes do sistema nacional, incluindo estados, municípios, conselhos e secretarias estaduais e municipais de educação. Essa articulação tem permitido a elaboração participativa de normas voltadas à garantia de uma educação de qualidade como direito de todos.

O expositor ressaltou também a contribuição do CNE para os debates no Congresso Nacional e para a formulação de normas legais importantes à consolidação da educação como política de Estado, e não apenas como política de governo. Essa concepção está presente nos Planos Nacionais de Educação e se traduz em metas ambiciosas para todas as etapas, modalidades e níveis de ensino, especialmente para a ampliação da EI. Diante dos atuais desafios geopolíticos, culturais e ambientais, a

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

educação deve preparar cidadãos capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade justa, igualitária, democrática e desenvolvida.

Um dos principais pontos abordados foi o PNE e seu compromisso com a expansão qualificada da EI. O plano anterior já estabelecia uma meta ousada, que não foi plenamente cumprida, embora tenha havido avanços. Para o Presidente do CNE, é necessário reconhecer tanto as lacunas quanto os progressos, levando em conta que o período foi marcado por grandes turbulências, sobretudo pela pandemia. Seus impactos não se limitaram à fase mais aguda da crise sanitária, mas continuam repercutindo na aprendizagem, na organização dos sistemas educacionais e nas condições de trabalho das escolas. A superação desses efeitos exige esforço permanente de todo o sistema educacional.

Outro aspecto fundamental é o financiamento. A realização das metas e estratégias educacionais, especialmente as relacionadas à EI, depende da mobilização de recursos suficientes e previsíveis. Isso envolve decisões do Congresso Nacional e compromissos concretos de prefeitos, governadores e presidentes da República. Para o Sr. Callegari, a educação deve estar associada a um projeto nacional de desenvolvimento democrático, com justiça social e continuidade de longo prazo.

Nesse contexto, ele elogiou a aprovação do novo Fundeb, instituído como mecanismo permanente de financiamento na Constituição. O Fundeb atual pode ser considerado um instrumento de promoção da equidade, pois assegura maior estabilidade ao financiamento educacional e prevê incentivos específicos para áreas como EI e educação infantil. O Presidente do CNE destacou ainda o VAAR, parcela do Fundo vinculada ao cumprimento de determinadas condicionalidades. Entre elas está a redução das desigualdades entre grupos socioeconômicos e étnico-raciais, objetivo diretamente relacionado à construção de uma EI mais equitativa.

O expositor apresentou, em seguida, o trabalho normativo recente do CNE sobre a educação integral em tempo integral. O Conselho aprovou diretrizes nacionais relacionadas aos parâmetros de qualidade dessa política, posteriormente homologadas. A norma procura orientar estados, municípios, redes de ensino e escolas, inclusive particulares, respeitando as características de cada território. Sua elaboração contou

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

com a participação de municípios, estados, conselhos de educação e entidades representativas dos trabalhadores, entre outros atores.

Entre as orientações pertinentes está a elaboração, pelos sistemas de ensino, de planos de implementação da EI com qualidade. Esses planos devem ser baseados em diagnósticos precisos sobre o perfil dos estudantes e considerar dimensões étnico-raciais, socioeconômicas e outras condições relevantes. O objetivo é permitir que os sistemas compreendam as desigualdades existentes e desenvolvam ações orientadas à equidade, em vez de aplicar soluções genéricas que ignorem as características dos territórios e das comunidades escolares.

O diagnóstico deve contemplar também o perfil dos profissionais da educação. O Presidente do CNE afirmou que não existe educação de qualidade sem profissionais qualificados, valorizados e inseridos em carreiras estimulantes, justas e adequadamente remuneradas. Embora o Brasil tenha avançado na formação docente, ainda enfrenta desafios significativos. Para ele, duas tarefas são centrais: melhorar a qualidade da formação inicial oferecida pelas instituições de ensino e valorizar os aproximadamente 2,3 milhões de professores e demais profissionais do magistério que atuam na educação básica.

Essa valorização envolve respeito profissional, condições adequadas de trabalho, remuneração compatível e acesso permanente à formação continuada. A atualização profissional não deve ser entendida apenas como direito dos educadores, mas também como necessidade dos estudantes e condição para a melhoria do ensino. Por isso, políticas permanentes de formação continuada precisam fazer parte do planejamento educacional. O Sr. Callegari informou ainda que o CNE trabalhava na elaboração de diretrizes específicas para essa área.

A formação inicial dos professores foi apontada como desafio especialmente urgente. Os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes das Licenciaturas evidenciam avanços, mas também problemas expressivos. Na avaliação pessoal do expositor, a formação docente deveria receber atenção semelhante à concedida à formação de médicos. O modelo ideal seria presencial e em tempo integral, pois ensinar exige não apenas conhecimento teórico, mas também desenvolvimento de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

relações humanas, experiência prática e compreensão das características próprias do ambiente escolar. Ele mencionou ainda a aprovação, pelo CNE, de diretrizes destinadas a fortalecer a formação inicial dos professores.

A infraestrutura escolar também deve integrar os diagnósticos e planos de implementação. A EI não pode ser reduzida à ampliação da permanência do estudante na escola nem à repetição, no contraturno, das mesmas atividades realizadas no turno regular. Ela exige uma concepção curricular diferente, expressa nos PPPs das escolas. O aumento da jornada deve proporcionar experiências integradas de aprendizagem e contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral do estudante. Assim, os espaços escolares precisam estar preparados para atividades diversificadas, e não apenas para aulas convencionais.

O Presidente do CNE relacionou essa concepção às diretrizes para o ensino e a aprendizagem da arte na educação básica. Em sua visão, a escola contemporânea não deve limitar-se à transmissão de conteúdos. Sua função é promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, fortalecendo criatividade, espírito crítico, colaboração e capacidade de compreender diferentes contextos. O ensino da arte possui papel relevante nesse processo. As novas diretrizes complementam a BNCC, que estabelece direitos e objetivos de aprendizagem a serem articulados a uma concepção ampla de currículo.

Outro eixo destacado foi o acompanhamento e a avaliação. As avaliações realizadas pelo Inep e pelos sistemas estaduais e municipais fornecem indicadores importantes, mas não substituem a responsabilidade das redes e escolas de desenvolver avaliações formativas. Esses processos devem orientar profissionais e estudantes, além de envolver famílias e comunidades. A avaliação precisa servir à melhoria contínua das práticas pedagógicas, e não apenas à produção de índices gerais.

Os dados educacionais também devem apoiar a articulação entre diferentes políticas públicas. A escola precisa dialogar com as famílias e com os serviços de assistência social, saúde, segurança e promoção social. O compartilhamento responsável de informações pode contribuir para a formulação de políticas territoriais integradas, capazes de responder às múltiplas necessidades dos estudantes. Essa

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

articulação intersetorial constitui uma dimensão essencial dos parâmetros de qualidade e equidade elaborados pelo CNE.

Por fim, o expositor defendeu uma governança democrática, baseada em dados, participação social e compromisso político. Uma política pública educacional somente alcança bons resultados quando mobiliza governos, profissionais, estudantes, famílias e comunidades. Como a educação produz efeitos no longo prazo, suas prioridades não podem ser interrompidas por mudanças de governo.

Ele encerrou mencionando a importância da legislação relativa ao SNE, destinada a articular as diferentes esferas governamentais em torno de políticas comuns. Nesse âmbito, destacou a instituição do Fórum dos Conselhos de Educação, presidido pelo CNE, cuja função é harmonizar políticas e normas entre União, estados e municípios. As políticas de EI ocupam posição prioritária nesse esforço de coordenação nacional, indispensável para transformar diretrizes gerais em ações coerentes, equitativas e efetivas em todo o País.

O Presidente do CNE foi questionado sobre quais elementos seriam indispensáveis para que uma escola fosse efetivamente caracterizada como de EI, considerando que a ampliação da jornada deve estar associada a uma proposta pedagógica integrada. Em resposta, o Sr. Callegari afirmou que a EI requer uma proposta curricular claramente definida e construída democraticamente, com participação das famílias, dos profissionais da educação e dos próprios estudantes. Destacou ainda a necessidade de observar parâmetros de qualidade e equidade, respeitar as condições de trabalho dos profissionais e assegurar que o projeto educacional faça sentido para os estudantes, inclusive mediante sua escuta e participação.

Na sequência, perguntou-se ao expositor quais aspectos das diretrizes apresentavam maior dificuldade de incorporação ou encontravam mais resistência nas redes de ensino. O Presidente do CNE apontou como um dos principais desafios a articulação efetiva entre escola e família, ressaltando que os responsáveis não devem enxergar a escola de tempo integral apenas como local de permanência dos filhos. Defendeu maior envolvimento das famílias e mencionou experiências em que a própria

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

escola se aproxima do ambiente familiar. Também destacou a necessidade de ampliar a formação dos profissionais da educação, incluindo não apenas professores, mas gestores, funcionários das escolas e equipes das secretarias de educação. Ressaltou, nesse contexto, que tempo integral e EI não são conceitos equivalentes: a ampliação da jornada é apenas uma dimensão de um projeto educacional mais abrangente.

Nas considerações finais, o Presidente do CNE chamou atenção para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação, defendendo que esses instrumentos não se limitem a documentos formais, mas expressem compromissos de gestores, legisladores, profissionais da educação e famílias. Ressaltou que sua construção deve mobilizar a sociedade de forma democrática e participativa, inclusive no que se refere à educação integral em tempo integral.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Figura 9 – Educação básica integral como política de Estado – CNE



***Fonte**: Elaboração própria, com auxílio de inteligência artificial generativa, a partir da exposição do Sr. Cesar Callegari na 3ª audiência pública do PETI.*

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

4. Consed

Em sua exposição, a **Secretária Jucineide Fernandes, representando o Consed**, destacou a importância estratégica da ETI para a educação brasileira, reconhecendo os avanços obtidos nos últimos anos na ampliação das matrículas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Segundo ela, a permanência ampliada do estudante na escola oferece mais oportunidades de aprendizagem, convivência e desenvolvimento integral, permitindo que crianças e jovens desenvolvam suas potencialidades e talentos. Entretanto, ressaltou que EI não pode significar simplesmente aumentar o número de horas para continuar realizando as mesmas atividades: é necessário um projeto pedagógico capaz de aproveitar esse tempo adicional de forma qualificada.

O principal desafio apontado pela representante do Consed foi o financiamento. Embora existam mecanismos de incentivo à expansão das matrículas e a destinação de 4% dos recursos do Fundeb para a ETI, a expositora avaliou que os recursos ainda são insuficientes para assegurar a expansão e, principalmente, a sustentabilidade da política. A oferta em jornada integral exige investimentos maiores em infraestrutura, alimentação escolar, contratação e valorização de professores e demais profissionais, transporte, tecnologia e inclusão. As escolas também necessitam de instalações adequadas, como cozinhas mais estruturadas, vestiários e ambientes destinados a atividades diversificadas.

A infraestrutura constitui, portanto, outro desafio relevante. A secretária mencionou o Ceará como exemplo, onde mais de cem escolas de ensino médio estão sendo construídas para oferecer condições adequadas à EI e reorganizar matrículas. Além da estrutura física, chamou atenção para a dimensão dos recursos humanos. Uma escola em que o estudante permanece durante todo o dia necessita de mais profissionais e de equipes preparadas para acompanhamento, escuta e atendimento das diferentes necessidades dos alunos.

Na dimensão pedagógica, a expositora avaliou positivamente as orientações e a assistência técnica oferecidas pelo MEC. Para ela, a escola de tempo integral deve

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

proporcionar experiências que ultrapassem o ensino estritamente cognitivo, incorporando arte, leitura, espaços *maker* e outras atividades. Defendeu uma escola "viva", com múltiplas possibilidades de participação e escolha, permitindo que o estudante construa trajetórias relacionadas aos seus interesses e ao seu projeto de vida.

Outro aspecto central foi a equidade. A expositora questionou como ampliar a EI sem aprofundar desigualdades entre estudantes que conseguem permanecer o dia inteiro na escola e aqueles impedidos por vulnerabilidades sociais ou familiares. Nesse contexto, ressaltou a necessidade da intersetorialidade. Citou, por exemplo, situações em que adolescentes deixam de frequentar a escola integral para cuidar de irmãos menores enquanto seus responsáveis trabalham. Problemas dessa natureza exigem articulação entre educação e outras políticas públicas, como a ampliação da oferta de creches, para garantir efetivamente o direito de acesso à jornada integral.

Ao concluir, a Sra. Jucineide afirmou que o Consed considera a política bem estruturada e reconhece evidências de que escolas de tempo integral podem proporcionar melhores resultados de aprendizagem, redução do abandono escolar e ampliação das oportunidades de desenvolvimento. Para ela, o País vive uma oportunidade histórica de expandir essa modalidade, mas a ampliação das matrículas deve estar acompanhada das condições necessárias para assegurar qualidade. Assim, mais do que simplesmente aumentar o tempo de permanência na escola, a EI deve ampliar horizontes e promover o pleno desenvolvimento dos estudantes. Nesse processo, reiterou que o financiamento adequado e sustentável permanece como o principal desafio para que estados e municípios consigam implementar a política com a qualidade necessária.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Figura 10 – EBTI – Consed



***Fonte**: Elaboração própria, com auxílio de inteligência artificial generativa, a partir da exposição da Sra. Jucineide Fernandes na 3ª audiência pública do PETI.*

5. CNTE

Em sua exposição, a Sra. Odisséia Pinto de Carvalho, representante da CNTE, abordou os principais desafios para a implementação da ETI no Brasil. A expositora reconheceu o respaldo histórico e legal da política e ressaltou que sua efetivação exige mais do que a ampliação da jornada escolar. Para a confederação, o objetivo deve ser garantir uma escola comprometida com a formação integral dos estudantes, articulando qualidade pedagógica, valorização profissional, infraestrutura, financiamento, gestão democrática e redução das desigualdades.

Inicialmente, a palestrante lembrou que a modalidade já está prevista na LDB, cujo art. 34, § 2º, determina a progressiva ampliação do ensino fundamental para o tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Destacou também a Lei nº 14.640, de 2023, que instituiu o PETI e criou incentivos para estados e municípios ampliarem suas

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

matrículas. Segundo ela, alcançar jornadas de pelo menos sete horas diárias ou 35 horas semanais representa um desafio significativo, pois o aumento do tempo de permanência na escola somente se justifica quando acompanhado de qualidade. Mencionou ainda o PNE, aprovado em 2026, destacando o objetivo de expandir a oferta de jornada integral, especialmente na rede pública.

A representante da CNTE afirmou que a instituição é historicamente favorável à escola de tempo integral, desde que ela ofereça, de fato, uma EI. Ao analisar dados sobre matrículas, observou que o País ainda não atingiu o patamar considerado adequado para a expansão desejada dessa política. Paralelamente, chamou a atenção para a precarização dos vínculos dos profissionais da educação. Segundo a expositora, houve redução na proporção de professores efetivos, especialmente nas redes municipais, acompanhada do crescimento de contratações temporárias e terceirizações. Citou, inclusive, municípios nos quais os profissionais trabalham por Recibo de Pagamento Autônomo (RPA), sem o vínculo assegurado por concurso público ou por processos seletivos temporários regulares.

Para a palestrante, discutir educação integral exige necessariamente discutir a valorização dos profissionais do setor. Ela defendeu jornada de 40 horas concentrada, preferencialmente, em uma mesma unidade escolar. Professores submetidos a regimes fragmentados de dez ou vinte horas frequentemente precisam atuar em diferentes escolas para complementar a renda, reduzindo o tempo disponível para planejamento e preparação de aulas. Nesse sentido, destacou a necessidade de remuneração adequada, carreira estruturada e garantia de tempo para atividades extraclasse, ressaltando que, dentro da jornada de 40 horas, pelo menos um terço deve ser destinado ao planejamento pedagógico.

Outro grande obstáculo identificado foi a infraestrutura escolar. Relatou-se que muitas unidades ainda apresentam dificuldades para disponibilizar espaços adequados às atividades pedagógicas, como bibliotecas, laboratórios de ciências e informática, auditórios e salas multiuso. Na realidade cotidiana de diversas escolas públicas, ambientes originalmente destinados a essas atividades acabam transformados em salas de aula convencionais devido ao déficit de espaço e ao excesso de estudantes. Para a

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

representante, portanto, a expansão precisa ser acompanhada de planejamento e investimentos capazes de assegurar condições físicas compatíveis com a jornada ampliada.

Como exemplo de uma concepção ampla de educação integral, a palestrante recuperou sua própria experiência profissional nos Cieps, iniciada em 1986, quando ingressou como professora alfabetizadora. Segundo seu relato, os estudantes permaneciam na escola durante todo o dia e tinham, além das disciplinas regulares, reforço pedagógico, práticas esportivas e culturais. Os Cieps também contavam com animadores culturais, responsáveis por aproximar a identidade da comunidade da experiência escolar por meio da arte e da música. Essa estrutura permitia que a jornada ampliada superasse o caráter puramente assistencialista, promovendo o desenvolvimento humano global.

O financiamento foi apresentado como condição indispensável para viabilizar esse modelo. A CNTE defende a ampliação dos investimentos públicos em educação, apontando como referência a destinação de 10% do PIB. Embora reconheça a importância da constitucionalização do Fundeb como mecanismo permanente, a expositora advertiu que o financiamento educacional não pode depender exclusivamente dele. Recordou os percentuais constitucionais obrigatórios de estados, municípios e União, defendendo que a expansão do tempo integral conte com recursos suficientes para infraestrutura, contratação de profissionais e integração das áreas de cultura e esporte ao núcleo curricular.

A expositora criticou experiências em que a ampliação da jornada ocorre apenas por meio de atividades desconectadas no contraturno, sem integração pedagógica. Em alguns casos, os estudantes sequer conseguem retornar à escola, enquanto determinadas oficinas são utilizadas apenas para ocupar o tempo, sem um planejamento orientado à formação integral. Uma verdadeira escola de tempo integral, segundo ela, exige mais professores, funcionários administrativos, profissionais de alimentação e limpeza, além de equipes pedagógicas estruturadas.

Nesse contexto, ressaltou-se também a importância da gestão democrática. A proposta pedagógica da escola não deve ser imposta verticalmente, mas construída

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

coletivamente por meio do PPP. Professores, funcionários, estudantes e familiares devem participar das decisões e da escolha dos gestores da unidade. A palestrante criticou a permanência de indicações políticas para cargos de direção, defendendo processos eletivos democráticos na comunidade escolar.

Outro eixo de sua exposição foi a formação docente. Para a representante da CNTE, os professores precisam receber formação inicial de qualidade e oportunidades permanentes de formação continuada. Ela manifestou preocupação com modelos de licenciatura ofertados integralmente na modalidade de educação a distância (EaD), defendendo a obrigatoriedade de experiências presenciais e práticas. Para ilustrar essa posição, relatou um estágio em que, diante de uma turma numerosa e de problemas de infraestrutura, precisou reorganizar toda a atividade previamente planejada, o que demonstraria a importância do contato concreto com a sala de aula durante a formação.

A valorização docente também deve ocorrer por meio de planos de carreira consistentes, com o piso nacional situado no início da tabela e progressão remuneratória ao longo da trajetória profissional. Alertou-se para situações em que a aplicação inadequada do piso provoca o achatamento da carreira, reduzindo as diferenças remuneratórias entre profissionais iniciantes e experientes e enfraquecendo os mecanismos de estímulo à permanência no magistério.

A expositora defendeu, ainda, currículos interdisciplinares, capazes de articular a educação com saúde, cultura, esporte e assistência social, além de políticas destinadas à redução das desigualdades regionais. Para a CNTE, a expansão do tempo integral deve priorizar estudantes em situação de maior vulnerabilidade social. A finalidade não deve ser apenas melhorar índices estatísticos ou favorecer a ascensão social, mas contribuir para a formação de cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade.

Assim, a Sra. Odisséia concluiu que uma política consistente de EI depende de diversos fatores articulados: financiamento adequado, infraestrutura, profissionais valorizados e com vínculos estáveis, formação inicial e continuada, carreira estruturada, gestão democrática, currículo interdisciplinar e prioridade aos estudantes socialmente vulneráveis. Em sua perspectiva, a educação pública integral deve

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna, reafirmando a educação como instrumento fundamental de formação humana e cidadã. A CNTE, que representa os trabalhadores da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, colocou-se à disposição para contribuir com a construção e o aperfeiçoamento dessa política.

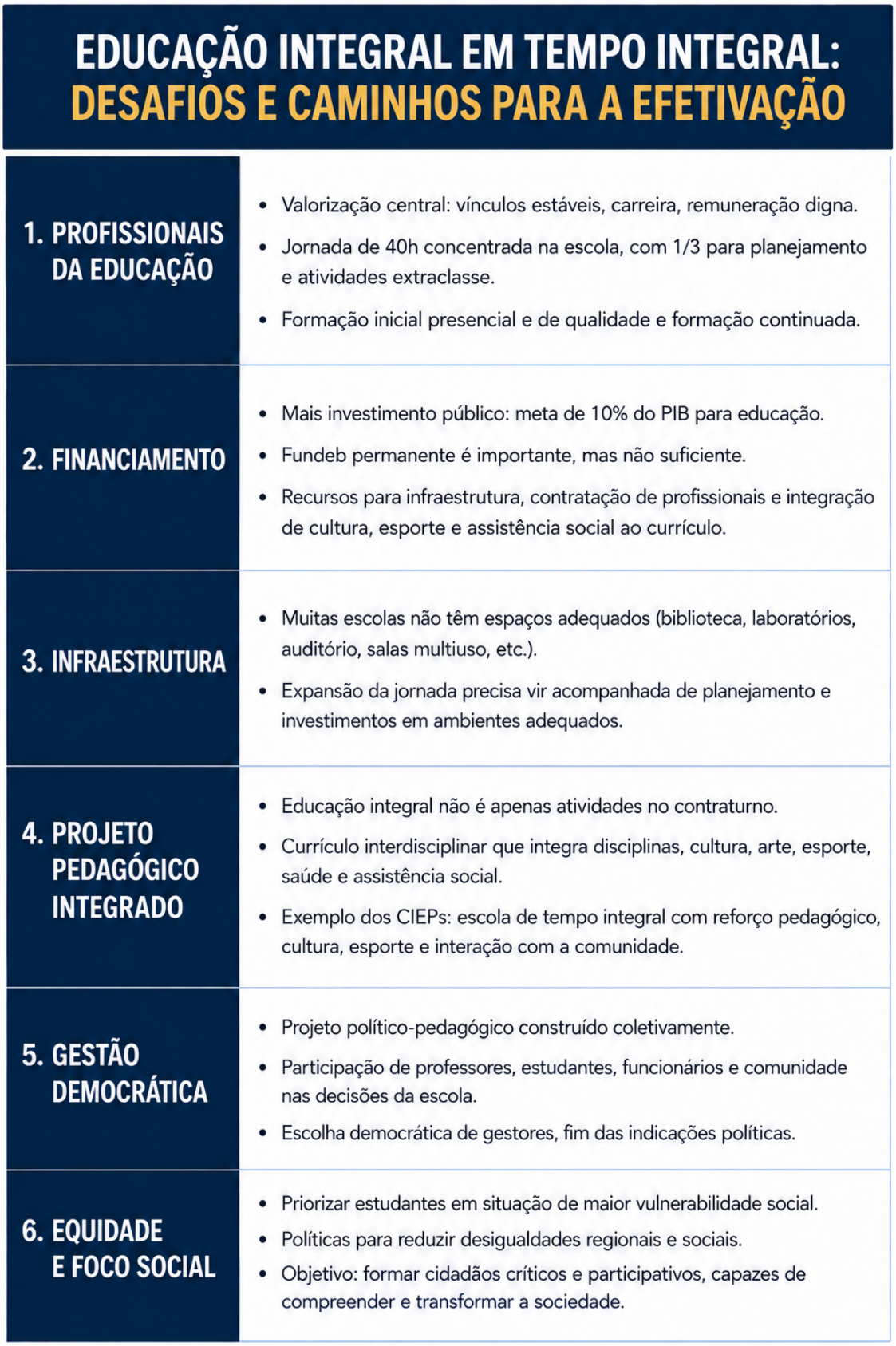
Nas considerações finais, a representante da CNTE reiterou que a EI exige infraestrutura adequada, valorização profissional, piso, carreira, jornada adequada e tempo destinado ao planejamento, além de uma proposta de formação integral dos estudantes que contemple as dimensões física, intelectual, cultural, artística e esportiva. Após sua fala, a Senadora Damares Alves acrescentou a segurança dos profissionais da educação entre as condições que devem ser consideradas na implementação da política.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Figura 11 – Os desafios da educação integral em tempo integral – CNTE



***Fonte**: Elaboração própria, com auxílio de inteligência artificial generativa, a partir da exposição da Sra. Odisséia Pinto de Carvalho na 3ª audiência pública do PETI.*

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

6. Instituto Sonho Grande

A Sra. Josiara Diniz, representante do Instituto Sonho Grande, apresentou uma análise da educação integral em tempo integral, fundamentada em evidências acumuladas ao longo de aproximadamente uma década de atuação da organização. Seu foco principal foi o ensino médio, etapa considerada especialmente sensível por atender jovens de 15 a 17 anos, em um momento de transição para o ensino superior e o mercado de trabalho. Por meio de dados quantitativos e qualitativos, a expositora buscou demonstrar que o ensino médio integral, quando implementado com qualidade e intencionalidade pedagógica, produz efeitos relevantes não apenas sobre a aprendizagem e a permanência escolar, mas também sobre as desigualdades sociais, a renda, a segurança pública e outras dimensões da vida dos jovens.

Inicialmente, a expositora apresentou o Instituto Sonho Grande como uma organização apartidária e sem fins lucrativos que atua na implementação do ensino integral em 18 estados brasileiros, alcançando mais de 6 mil escolas e 1 milhão de estudantes. O trabalho desenvolvido com as redes estaduais envolve estudos de viabilidade para a expansão da EI, apoio à execução dos programas, formação de professores, revisão curricular e avaliação da política. A instituição também acompanha aspectos concretos da implementação, como infraestrutura e alimentação escolar, além da comunicação com famílias e governos. Para a expositora, a avaliação é parte indispensável do ciclo de uma política pública, pois permite identificar resultados, dificuldades e possibilidades de aperfeiçoamento.

Ao abordar especificamente o ensino médio, a palestrante descreveu um cenário de crise educacional. Segundo os dados apresentados, aproximadamente 2,5 milhões de jovens estão fora da escola ou em situação de atraso escolar. A cada 100 jovens de 15 a 17 anos, 21 ainda cursam o ensino fundamental ou a EJA, enquanto quatro estão completamente fora da escola. Além dos problemas relacionados ao acesso e à trajetória escolar, há dificuldades expressivas de aprendizagem. Com base nos dados do Saeb de 2025 apresentados por ela, apenas 34% dos estudantes do terceiro ano do ensino médio demonstram aprendizagem adequada em língua portuguesa, e somente

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

8% alcançam o nível adequado em matemática. Isso significa que uma parcela significativa dos concluintes enfrenta dificuldades em competências elementares, como interpretação de textos, diferenciação entre fato e opinião, cálculo de porcentagens e resolução de problemas matemáticos básicos.

A Sra. Josiara também enfatizou as desigualdades raciais na aprendizagem. Citou um estudo segundo o qual, em 2023, essas desigualdades eram maiores do que em 2013. A situação foi considerada particularmente preocupante porque grande parte dos estudantes das escolas integrais é composta por jovens negros. Para ela, uma escola sem planejamento e intencionalidade pedagógica pode reproduzir ou aprofundar desigualdades estruturais. Em contrapartida, uma política de EI bem concebida pode funcionar como instrumento de redução das desigualdades educacionais, sociais e raciais.

Nesse sentido, a representante do Instituto Sonho Grande ressaltou que a EI não se resume à ampliação da carga horária. Segundo sua análise, a experiência internacional demonstra que países considerados referências educacionais oferecem jornadas mais extensas, associadas a um ecossistema de aprendizagem mais amplo. Para o Instituto, uma escola integral de qualidade deve incorporar pilares como projeto de vida, protagonismo juvenil, acolhimento, orientação de estudos, disciplinas eletivas, aprendizagem prática e intencionalidade pedagógica. O projeto de vida foi particularmente destacado como uma oportunidade para que estudantes em situação de vulnerabilidade social consigam visualizar perspectivas acadêmicas, profissionais e pessoais que talvez não estejam presentes em seu cotidiano.

A expositora apresentou, então, resultados de pesquisas sobre os impactos da política. Segundo os estudos citados, quando o ensino integral é adequadamente implementado, a evasão escolar diminui aproximadamente 20%, com efeito especialmente significativo entre estudantes em situação de atraso escolar. As pesquisas também apontam efeitos posteriores à conclusão do ensino médio: egressos de escolas integrais teriam probabilidade 20 pontos percentuais maior de ingressar no ensino superior e renda média 14% superior após a conclusão dos estudos.

Além dos resultados estritamente educacionais, a palestrante chamou a atenção

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

para as externalidades positivas da EI. Estudos mencionados por ela apontariam uma redução de até 50% nas taxas de homicídio nos municípios que implementaram a política. Outro dado apresentado, proveniente de uma pesquisa do Instituto Natura, indica que cada mil novas matrículas no modelo integral estariam associadas a 114 casos a menos de gravidez entre jovens de 15 a 17 anos. A permanência dos filhos por mais tempo na escola também poderia favorecer o ingresso ou a permanência das mulheres no mercado de trabalho, contribuindo para sua autonomia econômica.

Assim, a representante do Instituto Sonho Grande comparou a EI a uma pedra lançada em um lago: embora o investimento inicial esteja concentrado na educação, seus efeitos se propagariam para áreas como segurança pública, saúde, proteção social e desenvolvimento econômico.

Os indicadores de aprendizagem reforçariam essa percepção. Segundo os dados apresentados, as escolas 100% integrais alcançam um Ideb médio de 4,8, cerca de 0,5 ponto acima do resultado das escolas de tempo parcial. Na avaliação da expositora, a diferença é relevante em termos de aprendizagem acumulada. Distinguiram-se também as escolas integralmente organizadas nesse modelo das chamadas escolas mistas, que mantêm simultaneamente turmas integrais e parciais. Sua análise concentrou-se nas unidades em que todas as matrículas são de tempo integral.

Como exemplo histórico de expansão bem-sucedida, apresentou-se o caso de Pernambuco. Em 2004, o estado ocupava a 18ª posição no *ranking* do Ideb do ensino médio e enfrentava graves problemas de aprendizagem. A decisão governamental de investir no ensino médio integral teria transformado gradualmente esse cenário. Em 2014, a modalidade já estava presente em todos os municípios pernambucanos e, em 2015, Pernambuco passou da 18ª para a primeira posição no Ideb do ensino médio. Para a Sra. Josiara, essa trajetória demonstra a importância da continuidade das políticas educacionais e do compromisso político dos gestores, considerando que os resultados na educação frequentemente levam vários anos para se consolidar.

Em âmbito nacional, também houve uma expansão significativa. De acordo com os números apresentados, o percentual de matrículas do ensino médio em tempo integral passou de 5,7%, em 2016, para 24,2%, em 2025. O novo PNE estabelece uma

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

meta ainda mais ambiciosa: alcançar 65% das escolas e 50% das matrículas em tempo integral. Estados como Piauí, Pernambuco, Ceará e Paraíba já teriam alcançado a meta de 50% das matrículas prevista para a próxima década, enquanto outras UFs permanecem mais distantes. Para a expositora, a evolução observada na última década demonstra que a expansão é possível, embora exija planejamento e compromisso contínuo.

Outro dado destacado foi o desempenho das escolas integrais entre estudantes de diferentes níveis socioeconômicos. Segundo a expositora, as escolas 100% integrais apresentam desempenho superior no Ideb em todos os níveis analisados, inclusive entre estudantes em situação de maior vulnerabilidade econômica. Para ela, esse resultado é particularmente importante porque sugere que a política pode constituir uma resposta concreta para a redução das desigualdades de aprendizagem. Entre as 100 escolas brasileiras com melhor desempenho no Ideb, 77% teriam todas as matrículas em tempo integral. Quando consideradas também as escolas mistas, essa participação se aproximaria de 90%.

A Sra. Josiara destacou particularmente o DF, onde as escolas de ensino médio 100% integrais alcançaram Ideb 5, resultado 1,4 ponto superior ao das escolas de tempo parcial. Segundo ela, essa seria a maior diferença entre escolas integrais e parciais observada entre as 27 UFs, sendo quase três vezes superior à média nacional. Esses resultados reforçariam a associação entre uma política de ETI bem estruturada e melhores desempenhos em língua portuguesa e matemática.

Apesar das evidências positivas, a expansão envolve desafios expressivos, especialmente relacionados à infraestrutura e ao financiamento. O Instituto Sonho Grande estimou que, para alcançar a meta do PNE de oferecer ETI em 65% das escolas, seria necessário ampliar a oferta em 415 escolas por ano até 2031 e 618 escolas por ano até 2036. Ressaltou-se que não é possível desenvolver adequadamente uma proposta pedagógica integral sem quadras, refeitórios, espaços de leitura e convivência e condições físicas que protejam os estudantes do calor e da chuva. Sem infraestrutura apropriada, a intencionalidade pedagógica fica comprometida. Consequentemente, o orçamento público precisa estar alinhado à expansão da política.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Além dos recursos, apontou como fatores de sucesso a prioridade política, o planejamento e a articulação intersetorial. Governadores, prefeitos e secretários precisam assumir a EI como prioridade, direcionando recursos e coordenando diferentes áreas governamentais. A expositora mencionou que 22 dos 27 governadores eleitos em 2022 haviam assumido compromissos relacionados ao ensino integral em seus planos de governo. Também defendeu uma cooperação mais ampla entre estados e municípios, especialmente quando os governos estaduais dispõem de melhores condições técnicas ou financeiras para apoiar as redes municipais.

Ao concluir, a expositora do Instituto Sonho Grande reforçou que infraestrutura e orçamento constituem condições decisivas para que a expansão quantitativa seja acompanhada de qualidade. Mencionou um projeto de lei complementar associado ao PNE, destinado a assegurar recursos para um Programa Nacional de Infraestrutura Escolar, e defendeu sua aprovação como forma de ampliar a capacidade de investimento das redes públicas.

Em síntese, a exposição sustentou que o ensino médio integral não constitui uma solução isolada para todos os problemas educacionais, mas representa uma política pública potente, escalável e respaldada por evidências. Quando acompanhada de intencionalidade pedagógica, profissionais preparados, infraestrutura adequada, financiamento, avaliação, prioridade política e articulação entre governos, essa política pode melhorar a aprendizagem, reduzir a evasão e as desigualdades e produzir benefícios sociais e econômicos que ultrapassam os limites da escola. A questão central, portanto, não é apenas expandir o número de matrículas, mas garantir que essa expansão preserve os elementos responsáveis pela qualidade e pelos resultados positivos observados ao longo da última década.

Nas considerações finais, a representante do Instituto Sonho Grande abordou especificamente a saúde mental dos estudantes. Com base em pesquisa realizada com o Instituto Natura, afirmou que uma escola integral bem implementada, com infraestrutura e intencionalidade pedagógica, pode reduzir atritos emocionais e conflitos entre os diferentes atores escolares, além de contribuir para um ambiente mais seguro e para reduzir a violência na escola e as desigualdades que geram sofrimento

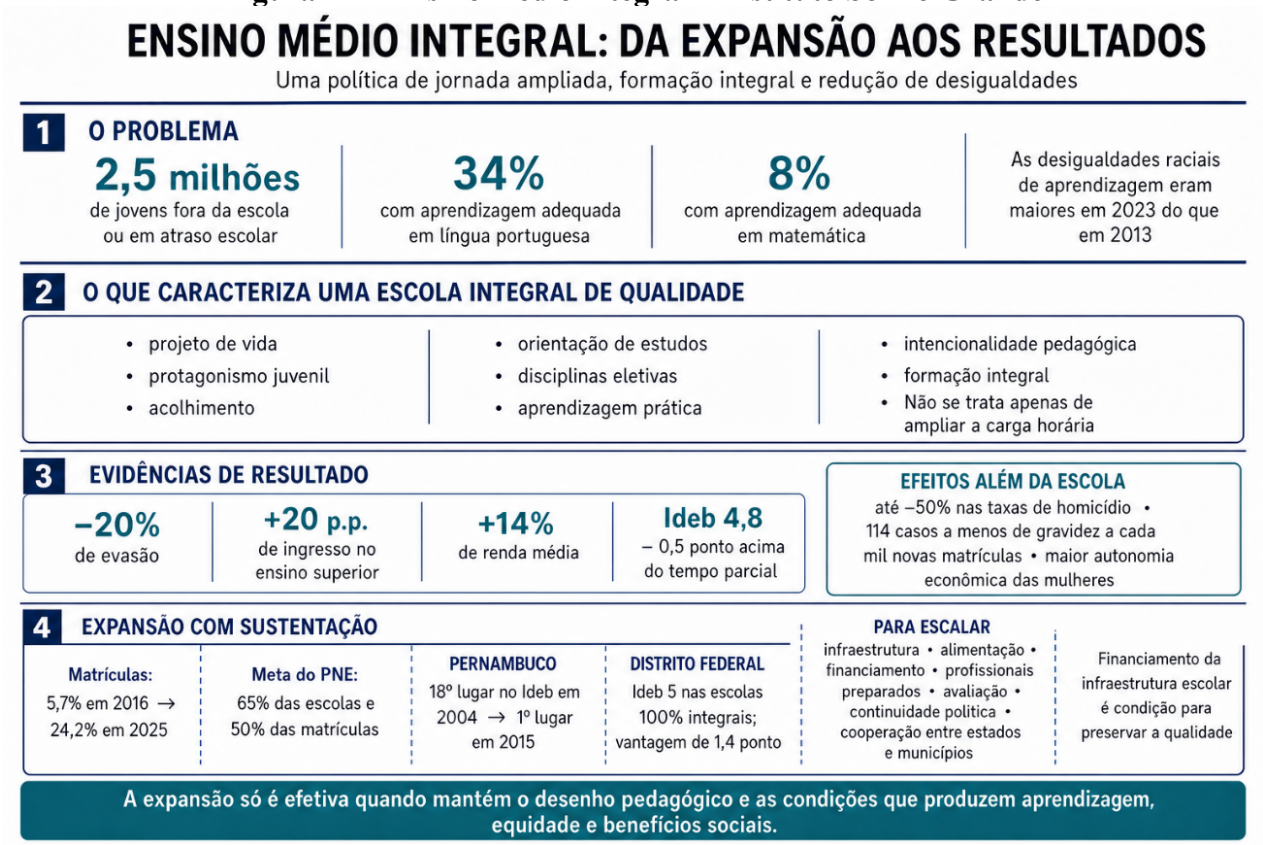
Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

socioemocional.

Figura 12 – Ensino médio integral – Instituto Sonho Grande



***Fonte**: Elaboração própria, com auxílio de inteligência artificial generativa, a partir da exposição da Sra. Josiara Diniz na 3ª audiência pública do PETI.*

7. Conclusão

As exposições convergem para a conclusão de que a expansão da ETI no Brasil é relevante e necessária, mas seu êxito depende de que o aumento das matrículas seja acompanhado de qualidade pedagógica, equidade, financiamento adequado, infraestrutura, valorização profissional e planejamento de longo prazo. A ampliação da jornada, isoladamente, não caracteriza EI. O desafio central consiste em transformar o maior tempo de permanência na escola em oportunidades efetivas de aprendizagem, desenvolvimento humano, convivência, participação e redução das desigualdades.

Os dados apresentados pelo Inep mostram que a política está em trajetória de crescimento. Em 2025, 26,6% das matrículas da rede pública já correspondiam ao tempo integral, com expansão mais consistente a partir de 2021. Entretanto, a média

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

nacional encobre importantes desigualdades. A oferta varia consideravelmente entre regiões, etapas de ensino e grupos sociais, com destaque para a menor participação de estudantes indígenas e para diferenças raciais que se modificam conforme a etapa educacional. Assim, o monitoramento da política precisa considerar não apenas o número de novas matrículas, mas também quem está sendo atendido, em quais territórios e em quais condições.

Nesse sentido, a equidade aparece como princípio transversal. A expansão deve priorizar estudantes e comunidades em situação de maior vulnerabilidade e estar fundamentada em diagnósticos territoriais, socioeconômicos e étnico-raciais. O CNE reforçou que os sistemas de ensino devem elaborar planos de implementação baseados em dados e construídos de forma democrática, com participação de estudantes, famílias, profissionais e comunidades. Também foi destacada a necessidade de articulação entre educação, saúde, assistência social, cultura, esporte e outras políticas públicas.

Outro consenso diz respeito às condições concretas de funcionamento das escolas. A EI requer instalações adequadas, alimentação, transporte, tecnologia, espaços para esporte, cultura, leitura e convivência, além de número suficiente de profissionais. O Consed, a CNTE, o CNE e o Instituto Sonho Grande, por meio de seus representantes, ressaltaram que o financiamento atual precisa ser fortalecido para garantir não apenas a expansão, mas a sustentabilidade da política. O Fundeb representa avanço importante, porém a implementação de uma EI de qualidade demanda recursos adicionais e previsíveis.

A valorização dos profissionais da educação também se mostrou decisiva. Formação inicial consistente, formação continuada, vínculos estáveis, carreiras estruturadas, remuneração adequada e tempo para planejamento são condições indispensáveis para a qualidade pedagógica. A gestão democrática e a construção coletiva do PPP foram igualmente apontadas como elementos essenciais.

Por fim, os expositores apontaram possíveis benefícios da EI quando implementada com qualidade. Entre eles estão melhor aprendizagem, redução da evasão, maior ingresso no ensino superior, aumento de renda e redução de

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

desigualdades, além de efeitos sociais relacionados à segurança, à saúde e à proteção social. A principal conclusão, portanto, é que o País não deve escolher entre expandir e qualificar a EI. As duas dimensões precisam avançar simultaneamente, com continuidade política e compromisso de Estado, para que a ampliação da jornada se converta efetivamente em desenvolvimento integral e maior justiça educacional.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

APÊNDICE D: Minutas de Indicação

Minuta

INDICAÇÃO Nº , DE 2026

Sugerimos ao Poder Executivo Federal, por intermédio do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a adoção de medidas para aprimorar a transparência, a rastreabilidade dos recursos e a comprovação da execução física e financeira do Programa Escola em Tempo Integral.

Sugerimos ao Poder Executivo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com amparo no art. 224, inciso I, do Regimento Interno do Senado Federal, a adoção das seguintes providências:

I - disponibilizar e manter atualizado painel público integrado de acompanhamento do Programa Escola em Tempo Integral, com série histórica desde 2023 e informações por exercício, ciclo de fomento e ente federativo, que permitam identificar:

a) as matrículas pactuadas, declaradas, comprovadas no Censo Escolar e pendentes de comprovação ou recomposição, com identificação do período de referência e da situação de regularização;

b) os valores autorizados, empenhados, liquidados, pagos e transferidos pela União, distinguindo os pagamentos relativos ao orçamento do exercício daqueles referentes a restos a pagar, inclusive inscrições, cancelamentos e saldos;

c) os valores efetivamente utilizados pelos entes, os saldos disponíveis, os rendimentos financeiros, as devoluções, as despesas comprovadas e a situação das prestações de contas, com discriminação entre custeio e capital e distinção entre dados declarados e dados validados; e

d) as fontes e os regimes de financiamento, discriminando os repasses específicos de fomento e a aplicação de recursos do Fundeb destinada à criação de matrículas em tempo integral, de modo a evitar dupla contagem e permitir o acompanhamento da transição entre os regimes;

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

II - estabelecer rotinas de integração e conciliação entre os registros do MEC e do FNDE, os dados do Censo Escolar e as informações do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), utilizando também os registros de execução e prestação de contas aplicáveis a cada regime, com divulgação das divergências identificadas, das explicações metodológicas e das providências de correção;

III - publicar e atualizar balanço da execução do Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026, com quadro das entregas previstas e realizadas, unidades responsáveis, prazos originais e reprogramados, justificativas das alterações e acesso aos boletins, relatórios periódicos e avaliações de implementação e de resultados, bem como às providências adotadas em decorrência de seus achados;

IV - divulgar, por ente federativo, a situação das solicitações e da execução da Iniciativa 27 do quarto ciclo do Plano de Ações Articuladas (PAR4), identificando propostas apresentadas, pendentes de análise, aprovadas, formalizadas e em execução, os respectivos valores e os principais motivos de pendência, com cronograma de tratamento das demandas;

V - manter quadro público de acompanhamento da elaboração e da disponibilização dos Diagnósticos de Qualidade e Equidade e dos Planos de Expansão da educação integral em tempo integral previstos na regulamentação de 2026, com indicação dos responsáveis, prazos e documentos disponíveis;

VI - assegurar acesso aos dados em formatos abertos e reutilizáveis, acompanhado de metodologia, dicionário de variáveis, fontes, datas de referência e calendário de atualização compatível com a produção de cada base, preservando as séries históricas e resguardando os dados pessoais protegidos.

JUSTIFICAÇÃO

A presente Indicação decorre dos achados da avaliação do Programa Escola em Tempo Integral desenvolvida no âmbito da Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, em 2026. A análise identificou a necessidade de aprimorar a articulação entre os registros de matrículas, os repasses federais, a aplicação dos recursos pelas redes e a comprovação das entregas, de modo a permitir acompanhamento público contínuo da implementação da política.

A Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, atribui ao FNDE a operacionalização das transferências e relaciona a aprovação das contas à verificação das metas de novas matrículas pelo Censo Escolar. Também prevê o controle social da aplicação dos recursos e determina que o MEC coordene a avaliação anual do Programa, em suas dimensões quantitativa e qualitativa. A divulgação acessível e atualizada de transferências, despesas e informações sobre programas públicos constitui, ainda, dever previsto no art. 8º da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

A análise orçamentária apontou perda de detalhamento das informações de execução a partir de 2025, especialmente quanto aos beneficiários, aos montantes pagos por rede e à natureza das despesas. Para 2026, os registros examinados também não permitiram isolar os recursos destinados ao Programa na estrutura orçamentária consultada. A identificação da aplicação de recursos do Fundeb à criação de matrículas em tempo integral passou a depender, em especial, dos registros dos entes no Siope.

Essas lacunas dificultam verificar quanto foi efetivamente aplicado e como os recursos se relacionam com as matrículas comprovadas. O pagamento pela União, a utilização pelo ente e a comprovação da despesa representam etapas diferentes, que devem ser apresentadas separadamente. Da mesma forma, os restos a pagar precisam ser associados ao exercício de origem, e a destinação de recursos do Fundeb deve ser identificada segundo seu regime próprio, sem ser somada como se constituísse transferência federal adicional.

A Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade nº 23, de 17 de março de 2026, prevê o registro no Siope dos valores aplicados na criação de matrículas em tempo integral, com identificação das despesas de custeio e de capital. A conciliação dessas informações com os registros de matrículas e de execução financeira permitirá acompanhar a política ao longo da transição de financiamento.

O relatório também registrou saldos de recursos e solicitações de assistência ainda pendentes de análise. A atualização dessas informações, juntamente com o balanço das entregas do Plano de Monitoramento e Avaliação 2023-2026, permitirá identificar obstáculos, orientar o apoio técnico às redes e acompanhar as providências de regularização.

Sala das Sessões,

Senadora DAMARES ALVES

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Minuta

INDICAÇÃO Nº , DE 2026

Sugerimos ao Poder Executivo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, Ministério do Planejamento e Orçamento e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a adoção de medidas de planejamento físico-financeiro para a expansão sustentável da educação integral em tempo integral e de avaliação dos fatores de ponderação do Fundeb conforme a duração da jornada.

Sugerimos ao Poder Executivo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), Ministério do Planejamento e Orçamento (MPO) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com amparo no art. 224, inciso I, do Regimento Interno do Senado Federal, a adoção das seguintes providências:

I – elaborar, publicar e atualizar anualmente demonstrativo físico-financeiro plurianual que compatibilize as metas de expansão da educação integral em tempo integral previstas na Meta 6.a do Plano Nacional de Educação (PNE) com a programação orçamentária e com a trajetória de financiamento estabelecida na Meta 19.a, contendo:

a) metas anuais de criação e manutenção de matrículas e de atendimento de escolas, discriminadas por etapa e modalidade de ensino, rede e território, consideradas a demanda identificada, a capacidade instalada e os critérios de priorização social;

b) estimativas dos investimentos de implantação e das despesas recorrentes, incluindo pessoal, alimentação, transporte, materiais pedagógicos e manutenção das instalações, com separação entre despesas correntes e de capital e observância das regras de utilização de cada fonte;

c) fontes de financiamento e participação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, distinguindo o fomento específico do Programa Escola em Tempo Integral, os recursos do Fundeb e as demais fontes, sem dupla contagem das transferências e das aplicações;

d) recursos disponíveis, comprometidos e necessários ao cumprimento das metas, com identificação de eventuais necessidades adicionais de financiamento, premissas de cálculo, metodologia, fontes de dados e períodos de referência;

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

II – identificar as condições de continuidade das matrículas após o encerramento do fomento inicial, estimando o custeio permanente e as fontes que o sustentarão, com atenção às redes de menor capacidade fiscal e administrativa e aos riscos de interrupção do atendimento ou de comprometimento das demais necessidades da educação básica;

III – consolidar carteira de investimentos em infraestrutura vinculada às metas de expansão, abrangendo as demandas da Iniciativa 27 do quarto ciclo do Plano de Ações Articuladas (PAR4) e sua articulação com os instrumentos de planejamento vigentes, com prioridades, pendências, valores, fontes, capacidade adicional de atendimento e cronogramas de análise, contratação, execução e entrada em funcionamento, associados à previsão do custeio posterior;

IV – desenvolver e divulgar, com a participação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e das redes de ensino, estudo dos custos efetivos da oferta em jornadas integrais de sete, nove horas ou superiores, consideradas as etapas, modalidades, condições territoriais e exigências de qualidade, com explicitação da metodologia e dos componentes que variam conforme a duração da jornada;

V – submeter os resultados do estudo à Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, para avaliar a adequação dos fatores de ponderação do Fundeb e a conveniência e a viabilidade de sua diferenciação entre jornadas integrais de distintas durações, com simulação dos efeitos redistributivos entre redes e etapas e divulgação das conclusões e de seus fundamentos;

VI – integrar o demonstrativo ao plano bienal de ações educacionais previsto nos arts. 13 e 33 da Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, aos Planos de Expansão da Educação Integral em Tempo Integral e aos instrumentos orçamentários pertinentes, encaminhando-o à Comissão de Educação e Cultura e à Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização, para subsidiar a apreciação do projeto de lei orçamentária de 2027 e das propostas dos exercícios subsequentes; e

VII – avaliar, em articulação com o Inep e os entes federativos, a adequação territorial das metas de expansão da educação integral em tempo integral, mediante estudos de demanda, preferências de jornada, custos e resultados de aprendizagem, para subsidiar a pactuação de sua implementação e eventual revisão, na forma do art. 29 da Lei nº 15.388, de 2026.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

JUSTIFICAÇÃO

A presente Indicação decorre da avaliação do Programa Escola em Tempo Integral desenvolvida no âmbito da Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, em 2026. O relatório identificou a necessidade de compatibilizar a expansão das matrículas com os investimentos de implantação e os custos permanentes da oferta. Os dados examinados não permitiram demonstrar, de forma integrada, se o financiamento disponível é suficiente para sustentar essa expansão nas diferentes redes.

A ampliação da jornada gera compromissos que se prolongam além do incentivo inicial. A abertura de vagas e a adequação dos espaços escolares exigem equipes, alimentação, transporte, materiais e manutenção continuados. Assim, a disponibilidade de recursos para iniciar o atendimento precisa ser acompanhada de previsão de financiamento para sua continuidade, especialmente nos entes com menor capacidade fiscal e administrativa.

O PNE, aprovado pela Lei nº 15.388, de 2026, estabelece, na Meta 6.a, patamares de expansão da educação integral em tempo integral para o quinto ano e o final de sua vigência. A Meta 19.a fixa trajetória de ampliação do investimento público em educação com marco intermediário no sétimo ano. A diferença entre esses prazos reforça a necessidade de explicitar os recursos que sustentarão a expansão desde seus primeiros anos. Os arts. 13 e 33 oferecem instrumento para essa articulação, mediante planos de ações educacionais que relacionem prioridades, metas e alocação de recursos.

A Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade nº 23, de 17 de março de 2026, determina que a expansão considere as condições territoriais, demográficas, socioeconômicas e logísticas que afetam os custos e prevê Planos de Expansão das redes. A consolidação dessas informações com as fontes de financiamento e a carteira de infraestrutura permitirá avaliar a viabilidade das metas, orientar prioridades e identificar necessidades adicionais, sem presumir que a destinação de recursos do Fundeb represente aumento do montante total disponível.

O dimensionamento da expansão requer, ademais, identificar a procura das famílias e dos estudantes, suas preferências de jornada e as restrições que dificultam o atendimento. Essas informações deverão integrar a avaliação das metas e orientar decisões de investimento compatíveis com as necessidades e as características dos territórios.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Também é necessário examinar os custos de jornadas integrais de diferentes durações. O art. 18 da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, atribui à Comissão Intergovernamental a especificação das ponderações do Fundeb e a aprovação da metodologia de custos elaborada pelo Inep. O estudo proposto fornecerá base para avaliar eventual diferenciação entre jornadas de sete, nove horas ou superiores, considerados seus efeitos sobre as demais matrículas e redes, sem antecipar a conclusão técnica ou a decisão do colegiado.

As providências sugeridas permitirão relacionar cada meta de expansão às condições necessárias para realizá-la e mantê-la. O demonstrativo plurianual, articulado aos instrumentos já existentes, oferecerá subsídios concretos ao planejamento dos gestores e ao exame parlamentar do orçamento, contribuindo para a continuidade do atendimento e a qualidade da oferta.

Sala das Sessões,

Senadora DAMARES ALVES

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Minuta

INDICAÇÃO Nº , DE 2026

Sugerimos ao Poder Executivo Federal, por intermédio do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a divulgação sistemática de indicadores educacionais diferenciados pela jornada escolar, a preservação da comparabilidade das avaliações da aprendizagem e a realização de avaliações dos resultados e da efetividade da educação integral em tempo integral.

Sugerimos ao Poder Executivo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com amparo no art. 224, inciso I, do Regimento Interno do Senado Federal, a adoção das seguintes providências:

I – publicar anualmente, com base no Censo Escolar e em bases complementares, o número e o percentual de escolas públicas sem matrículas em tempo integral, com oferta parcial e integral simultânea e com todas as matrículas em tempo integral, discriminados por etapa, rede e território, acompanhados dos quantitativos de matrículas e de indicadores das desigualdades de acesso segundo localização, nível socioeconômico, raça ou cor, deficiência e modalidades de ensino, preservando a linha de base de 2022 para os indicadores do Censo Escolar e explicitando os critérios de classificação;

II – disponibilizar, a cada ciclo de divulgação das avaliações e dos indicadores educacionais nacionais, tabulações abertas e estudos comparativos por jornada escolar, com desagregação por etapa avaliada, rede e território, identificando os instrumentos, as matrizes e as escalas utilizados, contemplando:

a) médias de proficiência e distribuição dos estudantes por níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nas etapas e edições em que aplicadas, inclusive em suas séries históricas, diferenciadas pela jornada da matrícula, inclusive nas escolas de oferta mista, mediante integração com o Censo Escolar e observadas as condições de validade estatística;

b) resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e, separadamente, seus componentes de desempenho e aprovação, segundo o perfil de oferta da escola na etapa considerada, explicitando a metodologia de cada edição e sem atribuir o resultado agregado de uma escola mista exclusivamente aos estudantes em jornada integral;

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

c) taxas de aprovação, reprovação e abandono e indicadores de transição entre anos e etapas, diferenciados pela jornada, conforme a disponibilidade das bases e a periodicidade de produção desses indicadores, com distinção entre abandono durante o ano letivo e evasão entre anos;

d) quando cabível, resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) relativos aos estudantes concluintes, separados por área do conhecimento e com a redação identificada distintamente, diferenciados pela jornada da matrícula mediante integração com o Censo Escolar;

III – consolidar e executar agenda de avaliações periódicas sobre aprendizagem, permanência, trajetórias escolares e desigualdades na educação integral em tempo integral, considerando perfil socioeconômico, condições de oferta, critérios de ingresso, resultados anteriores e tempo de exposição à jornada; distinguir a oferta preexistente daquela apoiada pelo Programa Escola em Tempo Integral e realizar avaliações de impacto quando houver desenho metodológico e dados adequados, sem apresentar associações descritivas como efeitos causais;

IV – reavaliar a substituição exclusiva das avaliações do Saeb no ensino médio pelo Enem e assegurar que a integração prevista no Decreto nº 12.915, de 30 de março de 2026, e na Portaria MEC nº 422, de 15 de maio de 2026, seja acompanhada de plano público de transição que preserve a validade das medidas de aprendizagem e a consistência das séries históricas, contemplando:

a) análise da correspondência entre as competências e habilidades avaliadas, as matrizes de referência, a dificuldade dos itens e a precisão das medidas nos diferentes níveis de proficiência, sem presumir equivalência pelo simples emprego da Teoria de Resposta ao Item ou pela referência comum à Base Nacional Comum Curricular;

b) divulgação dos estudos de validação e de vinculação ou equalização das escalas, com métodos, amostras, resultados, erros de estimação e limites de utilização por área do conhecimento e grupo de estudantes, submetidos à apreciação técnica independente, observadas a proteção de dados pessoais e a segurança dos itens sigilosos;

c) verificação das taxas efetivas de participação e das diferenças entre participantes e ausentes, por jornada escolar, rede, território e perfil socioeconômico, com tratamento dos possíveis vieses de não participação e dos efeitos das condições de aplicação e da motivação dos estudantes, sem confundir inscrição automática com comparecimento ao exame;

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

d) manutenção, durante a transição, de avaliação do ensino médio referenciada nas matrizes e escalas históricas do Saeb, com cobertura adequada e aplicações concomitantes ou instrumentos de ligação, até que evidências públicas sustentem a adequação do uso exclusivo do Enem às finalidades de diagnóstico e comparação pretendidas, promovendo os ajustes normativos necessários; e

e) divulgação separada das séries cujas condições de comparação não estejam demonstradas, identificando as quebras metodológicas e evitando atribuir à aprendizagem variações decorrentes da mudança do instrumento, do público avaliado ou dos critérios de cálculo, com explicitação das repercussões sobre o Ideb e os indicadores do Fundeb, observados os respectivos regimes normativos;

V – promover, pelo MEC, em articulação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e outras agências de fomento, editais específicos de pesquisa sobre implementação, práticas pedagógicas, custos, equidade e resultados da educação integral em tempo integral, com divulgação dos métodos e resultados e condições para sua verificação por outros pesquisadores, observada a proteção de dados pessoais;

VI – divulgar os resultados das avaliações em linguagem acessível, com sínteses destinadas às redes, às comunidades escolares e ao Parlamento, e registrar as providências de aperfeiçoamento da política adotadas em decorrência dos achados, de modo que as evidências orientem a assistência técnica, o planejamento e a melhoria da oferta.

JUSTIFICAÇÃO

A presente Indicação decorre da avaliação do Programa Escola em Tempo Integral desenvolvida no âmbito da Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, em 2026. A ampliação das matrículas precisa ser acompanhada de evidências sobre aprendizagem, permanência e redução das desigualdades. Para isso, é necessário que os dados permitam identificar quem recebe a oferta, em quais condições e com quais resultados, de forma comparável ao longo do tempo.

O relatório registra a possibilidade de realizar essas análises com base nos resultados do Saeb e do Ideb e das bases de turmas e matrículas em tempo integral já produzidas pelo Inep. Por outro lado, a avaliação mostra que essas bases não estão disponíveis publicamente e dependem de solicitação, via Lei de Acesso à Informação, para serem acessadas. A experiência evidencia a importância de não apenas o Inep produzir estudos e relatórios a esse respeito, como também de publicar tabulações padronizadas e documentação que permitam aos gestores e pesquisadores reproduzir as análises, sem depender de solicitações pontuais para informações passíveis de divulgação pública.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Contudo, essa divulgação exige precisão metodológica. A jornada é característica da matrícula, e a existência de estudantes em tempo integral não significa que toda a escola ofereça essa jornada. Da mesma forma, o Ideb combina desempenho e aprovação, sendo necessário examinar seus componentes separadamente. Nas escolas mistas, o resultado agregado pode reunir estudantes de diferentes jornadas. Comparações que desconsiderem essas características podem produzir conclusões inadequadas sobre a qualidade da oferta.

A integração próxima do Enem ao Saeb exige cautelas adicionais. O Decreto nº 12.915, de 2026, ampliou o uso do exame para avaliação do ensino médio. A Portaria MEC nº 422, de 2026, prevê sua aplicação censitária aos concluintes e, no art. 17, o uso dos resultados da aplicação de 2027 nos indicadores do ensino médio do Fundeb, mantendo o Saeb 2025 como referência para os exercícios de 2027 e 2028.

Nesse contexto, é necessário avaliar a pertinência e a adequabilidade das medidas, uma vez que a série histórica de desempenho do Saeb em Língua Portuguesa e Matemática e os resultados do Enem possuem matrizes, abrangência e usos distintos. A nota de Linguagens do Enem não pode ser tomada automaticamente como a mesma medida de Língua Portuguesa do Saeb. Tampouco uma conversão numérica ou o uso comum da Teoria de Resposta ao Item garante que os instrumentos meçam as mesmas aprendizagens. Provas diferentes podem admitir comparações em domínios compatíveis, desde que a correspondência seja demonstrada e seus limites sejam explicitados.

O Inep informou, em maio de 2026, ter apresentado estudos sobre a integração e a equalização das escalas. Cabe, portanto, tornar públicos seus métodos, resultados e limitações e submetê-los à apreciação técnica independente. Também é necessário verificar quem efetivamente realiza o exame: a inscrição automática dos concluintes não assegura comparecimento, representatividade ou participação equivalente entre as jornadas parcial e integral. Diferenças de preparação, motivação e condições de aplicação podem afetar as comparações.

Há, ainda, fundamento legal específico para resguardar a continuidade da avaliação: o art. 11, § 3º, da Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, determina que o aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação e coleta não comprometa a consistência das séries históricas dos indicadores durante a vigência do PNE. A transição deve preservar medidas comparáveis e permitir distinguir mudanças de aprendizagem de alterações no exame ou no perfil dos participantes. Enquanto faltarem evidências suficientes, recomenda-se manter avaliação referenciada no Saeb e reavaliar sua substituição exclusiva pelo Enem.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Diferenças de resultados entre grupos também podem refletir condições anteriores à ampliação da jornada, seleção de estudantes, infraestrutura, composição das equipes e características socioeconômicas. Por isso, o acompanhamento descritivo deve ser complementado por avaliações capazes de examinar essas diferenças e, quando metodologicamente viável, estimar os efeitos da política. É igualmente necessário distinguir a evolução geral da educação em tempo integral dos resultados especificamente relacionados ao Programa instituído em 2023.

O art. 10 da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, atribui ao MEC a coordenação, em colaboração com os entes federativos, do monitoramento e da avaliação anuais da eficácia quantitativa e qualitativa do Programa. O art. 5º, §§ 6º a 8º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluídos pela Lei nº 15.017, de 12 de novembro de 2024, estabelece deveres de transparência e acesso às informações educacionais. O art. 11, § 2º, da Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, reforça a divulgação de dados e microdados pelo Inep, observada a legislação de proteção de dados pessoais.

As providências propostas articulam esses deveres à necessidade de avaliar a efetividade da política com medidas válidas, transparentes e comparáveis. A publicação regular de indicadores, a transição tecnicamente fundamentada entre instrumentos, o apoio à pesquisa e o uso documentado dos resultados poderão orientar a melhoria da aprendizagem, a continuidade das trajetórias escolares e a redução das desigualdades, além de oferecer bases verificáveis ao controle social e à fiscalização parlamentar.

Sala das Sessões,

Senadora DAMARES ALVES

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Minuta

INDICAÇÃO Nº , DE 2026

Sugere ao Poder Executivo Federal, por intermédio do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, medidas para superar sobreposições entre ações educativas de diferentes políticas públicas e integrá-las à educação integral em tempo integral, inclusive mediante parcerias pedagógicas com instituições sem fins lucrativos.

Sugerimos ao Poder Executivo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com amparo no art. 224, inciso I, do Regimento Interno do Senado Federal, a adoção das seguintes providências, no âmbito das respectivas competências:

I – mapear as iniciativas federais e orientar e apoiar as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação no levantamento das ações educativas e complementares já ofertadas nos territórios, inclusive por organizações da sociedade civil, em articulação com os órgãos responsáveis pelas demais políticas envolvidas, registrando objetivos, conteúdos, públicos atendidos, horários, espaços utilizados, responsabilidades, despesas e fontes de financiamento, para identificar eventuais sobreposições e possibilidades de integração à educação integral em tempo integral;

II – utilizar esse diagnóstico para articular os programas federais e apoiar as redes de ensino e os demais órgãos envolvidos na definição e execução de medidas para superar sobreposições que representem duplicação desnecessária de atividades, estruturas ou despesas, mediante integração ou reorganização das ofertas, aproveitamento da capacidade existente e adequação das responsabilidades, dos planos de trabalho e do custeio, com definição de responsáveis e prazos, respeitadas as finalidades de cada política e a continuidade do atendimento;

III – elaborar estudo técnico, jurídico e orçamentário sobre alternativas de apoio à realização de atividades pedagógicas complementares por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, articuladas às escolas públicas de tempo integral, considerando o diagnóstico da oferta existente, as necessidades das redes, a capacidade das entidades, os custos, a qualidade e a continuidade do atendimento, bem como as condições de viabilidade e conveniência das parcerias em comparação com a execução direta;

IV – consolidar orientações sobre os instrumentos jurídicos aplicáveis, inclusive os previstos na Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, quando cabíveis, e sobre os requisitos de seleção, regularidade fiscal, finalidade estatutária educacional e

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

capacidade técnica das entidades, com critérios objetivos, motivação das escolhas, planos de trabalho e definição das responsabilidades de execução, acompanhamento e fiscalização;

V – orientar a integração das atividades ao projeto político-pedagógico da escola pública, com objetivos de aprendizagem, planejamento conjunto, acompanhamento da frequência e dos resultados e profissionais qualificados, preservando a responsabilidade da rede pelo atendimento e pela supervisão pedagógica e contemplando gratuidade, acessibilidade, segurança, condições adequadas de deslocamento e informação às famílias sobre as atividades e as entidades participantes;

VI – identificar as fontes de recursos e as despesas legalmente elegíveis para cada modalidade de apoio, distinguindo o fomento do Programa Escola em Tempo Integral, o financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e outras fontes admissíveis, observados o art. 213 da Constituição Federal, os arts. 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as condições fixadas no Acórdão nº 310/2026-Plenário do Tribunal de Contas da União, respeitadas as finalidades e as restrições próprias de cada fonte;

VII – orientar a transparência dos instrumentos, dos valores, das atividades e dos resultados das parcerias, com prestação de contas e registros das fontes de recursos, dos custos financiados e de eventual rateio, para impedir o pagamento em duplicidade da mesma despesa, sem prejuízo das hipóteses legais de dupla matrícula, e apoiar tecnicamente as redes na seleção, no acompanhamento e na avaliação das parcerias; e

VIII – avaliar a conveniência de aperfeiçoamentos normativos e legislativos, inclusive da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, para dar maior clareza e estabilidade ao apoio a essas atividades e à articulação entre as ofertas, apresentando as alternativas, seus fundamentos, impactos orçamentários e efeitos sobre a distribuição dos recursos e a oferta pública, com distinção entre medidas já autorizadas e propostas dependentes de alteração legislativa.

JUSTIFICAÇÃO

A presente Indicação decorre da avaliação do Programa Escola em Tempo Integral desenvolvida no âmbito da Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, em 2026, especialmente das recomendações relativas à articulação entre políticas públicas e ao exame das possibilidades de apoio público a parcerias pedagógicas. Busca-se oferecer condições para que a ampliação da jornada escolar considere as ações já desenvolvidas nos territórios e contribua para melhorar a aprendizagem e a aplicação dos recursos públicos.

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

Ações de diferentes políticas públicas podem oferecer atividades educativas e complementares aos mesmos estudantes, diretamente ou por intermédio de organizações da sociedade civil. Sem planejamento articulado, existe o risco de duplicação desnecessária de atividades, estruturas e despesas, ao mesmo tempo que capacidades disponíveis deixam de ser aproveitadas. É necessário, portanto, conhecer essa oferta e avaliar como integrá-la à educação integral em tempo integral.

O atendimento de um mesmo estudante por diferentes políticas ou a presença de conteúdos semelhantes não caracteriza, por si só, uma sobreposição inadequada. A análise deve considerar as finalidades, as necessidades atendidas, os horários e os resultados de cada ação, distinguindo a complementaridade das ofertas da repetição que não agrega benefícios ao atendimento.

O diagnóstico deverá fundamentar providências concretas. Cabe ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no âmbito de suas competências e em articulação com os demais órgãos envolvidos, promover a coordenação das iniciativas federais e apoiar as redes de ensino na integração ou reorganização das ofertas. Essas medidas poderão envolver o aproveitamento de espaços e capacidades existentes, a definição de responsabilidades e a revisão de planos de trabalho e do custeio, respeitadas as finalidades das políticas e as regras de cada fonte de financiamento.

Nesse contexto, instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos podem contribuir com espaços, profissionais e experiências educativas para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes da rede pública. A conveniência das parcerias deve ser examinada à luz das necessidades locais, da oferta disponível e de seus custos e resultados em comparação com a execução direta.

Essa colaboração requer integração ao projeto pedagógico da escola, planejamento conjunto e acompanhamento dos estudantes. Sua adequação deve ser examinada pela qualidade das atividades e por sua contribuição à formação e à aprendizagem. A rede pública permanece responsável pela oferta, pela supervisão pedagógica e pela fiscalização da parceria, inclusive quando as atividades são desenvolvidas em outros espaços.

O art. 213 da Constituição Federal admite a destinação de recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei, mediante o cumprimento dos requisitos constitucionais. Os arts. 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional delimitam as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. Cabe, portanto, identificar o enquadramento de cada parceria, de suas atividades e de sua fonte de financiamento, observando também o regime jurídico aplicável à seleção, à execução e à prestação de contas. planalto.gov.br

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847

SF/26028.17517-15

No Acórdão nº 310/2026-Plenário, o Tribunal de Contas da União admitiu, sob condições, o uso de recursos do Programa Escola em Tempo Integral em parcerias com entidades sem fins lucrativos. A decisão exige finalidade educacional compatível, regularidade fiscal, motivação da viabilidade e conveniência da parceria e capacidade de fiscalização pelo ente público. Devem ser observadas, ainda, as restrições ao custeio de pessoal, inclusive de trabalhadores das entidades parceiras em efetiva substituição a servidores públicos, nas hipóteses delimitadas pelo Tribunal. Segunda-feira, 02/03/2026

É igualmente necessário distinguir o apoio às atividades pedagógicas do cômputo de matrículas para distribuição do Fundeb. A Lei nº 14.113, de 2020, estabelece hipóteses e condições específicas para considerar matrículas de instituições conveniadas. A realização de uma atividade complementar, por si só, não cria outra matrícula financiável pelo Fundo. As hipóteses legais de dupla matrícula devem ser preservadas e não se confundem com o pagamento duplicado da mesma despesa. planalto.gov.br

A proposta busca oferecer bases técnicas para superar sobreposições desnecessárias, organizar a complementaridade entre políticas e aproveitar as possibilidades de colaboração existentes. Os estudos e as orientações deverão subsidiar tanto a atuação administrativa quanto a avaliação de eventuais aperfeiçoamentos legislativos, considerando os efeitos sobre os custos, a continuidade do atendimento e os resultados de aprendizagem, com preservação da responsabilidade pública, da gratuidade e da qualidade da oferta.

Sala das Sessões,

Senadora DAMARES ALVES

Assinado eletronicamente, por Sen. Damares Alves

Para verificar as assinaturas, acesse https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/7629887847