



Documento-base **Educação Integral**





Sumário

Introdução	6
E o que denominamos Educação Integral?	7
Breve histórico da Educação no Brasil, marcos legais e experiências nacionais em Educação Integral	10
A oferta da Educação no Brasil	10
A Educação Integral no Brasil	14
Escola-Parque	16
Centro Integrado de Educação Pública (Ciep)	17
Desafios de implementação e sustentabilidade	18
Experiências, políticas, programas e diretrizes recentes	19
Panorama sobre o desempenho e a trajetória escolar	24
Panorama das matrículas em tempo integral no Brasil	29
Por que defendemos a Educação Integral em Tempo Integral?	38
Evidências – indicações e lacunas	40
Resultados de Aprendizagem	40
Bem-estar e saúde mental	41

Trajetórias educacionais, permanência e fluxo _____ 41

Indicadores socioeconômicos e proteção social _____ 42

Modelos de implementação, custo-efetividade e equidade _____ 43

Cultura, currículo integrado e desenvolvimento integral _____ 43

Regime de colaboração e intersetorialidade _____ 44

Lacunas e limites das evidências _____ 46

**O que defendemos como princípios norteadores
para a Educação Integral de qualidade _____ 48**

1. Ampliação qualificada do tempo de aprendizagem _____ 49

**2. Matrizes e currículos articulados com a arte,
a cultura e a formação para o mundo do trabalho _____ 50**

3. Articulação com o território e a cidade _____ 52

4. Investimento específico nas políticas e no setor da arte e cultura _____ 54

5. Equidade e escalabilidade da oferta _____ 56

6. Protagonismo e não confinamento _____ 58

Considerações finais _____ 59

Referências _____ 63



Introdução

Todo brasileiro com arte, cultura e educação: essa é a visão que mobiliza a Fundação Itaú ao inspirar e criar condições para o desenvolvimento de cada sujeito como alguém capaz de participar da sociedade e transformá-la. A agenda em prol da Educação Integral se torna prioritária na medida em que possibilita a concretização de direitos e a ampliação de futuros possíveis em um país ainda atravessado por tantas desigualdades.

Este documento-base tem como propósito delinear o **campo conceitual da Educação Integral**, identificando **marcos legais** e trazendo um breve **panorama das principais políticas públicas nacionais** nesse campo. Em seguida, traz dados sobre a Educação Básica, incluindo o **quadro de matrículas em tempo integral** e uma síntese de principais **evidências** – assim como lacunas de pesquisa e avaliação – sobre distintos **modelos de Educação Integral** e sua efetividade. A parte final mapeia os principais pontos a serem defendidos em um projeto de país que de fato invista no encontro transformador entre **arte, cultura e educação** na vida de crianças, adolescentes e jovens.

Foto: Charles Bispo/Fundação Itaú



E o que denominamos Educação Integral?

O termo Educação Integral tem sido utilizado como uma concepção pedagógica que busca garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes em todas as suas **dimensões**: a **cognitiva**, que diz respeito à capacidade de raciocínio, aprendizagem e aquisição de conhecimentos; a **física**, que envolve a saúde, o bem-estar corporal e o desenvolvimento motor; a **emocional**, relacionada ao reconhecimento e à gestão de sentimentos, à empatia e à resiliência; a **social**, que aborda a interação com o outro, a colaboração, a formação para o mundo do trabalho e a participação cidadã; e a **cultural**, que compreende a valorização e a produção de diferentes manifestações artísticas e culturais¹. Apesar de a jornada em tempo integral ser uma das condições fundamentais para que essa concepção seja vivenciada por crianças, adolescentes e jovens, apenas a extensão do tempo escolar não é suficiente para promover a ampliação de oportunidades de aprendizagem, que consideramos parte do desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, a Educação Integral se conecta diretamente com o conceito de desenvolvimento humano. Nas palavras do educador Anísio Teixeira², a educação tem “a obra de familiarizar a criança com os aspectos fundamentais da civilização, habituá-la ao manejo de instrumentos mais aperfeiçoados de cultura e dar-lhes segurança de inteligência e de crítica para viver em um meio de mudança e transformação permanentes”. Trata-se de uma concepção que toma a educação como vida e não como preparação para a vida³.

Ela reconhece a centralidade do sujeito no processo educativo, considerando que a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo ocorrem em múltiplos espaços,

-
- 1 ITAÚ SOCIAL. **Publicação aponta tendências e desafios para Educação Integral**. *Itaú Social*, São Paulo, 7 abr. 2011. Disponível em: www.itausocial.org.br/noticias/publicacao-aponta-tendencias-e-desafios-para-educacao-integral/. Acesso em: 7 out. 2025.
 - 2 ITAÚ SOCIAL. **Anísio Teixeira e a defesa da Educação Integral para todos**. Disponível em: www.itausocial.org.br/noticias/anisio-teixeira-e-a-defesa-da-educacao-integral-para-todos/. Acesso em: 18 set. 2025.
 - 3 CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, ago. 2010. Disponível em: doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012. Acesso em: 7 out. 2025.

tempos e por meio de diversos conteúdos e práticas. Assim, a escola, embora fundamental, não é colocada como o único ambiente de aprendizado. Ela continua central, mas se enriquece quando se articula com os conhecimentos e as experiências provenientes das famílias, do brincar e das experimentações, da comunidade, do mundo do trabalho e do território.

Essa integração de múltiplos saberes, tempos e espaços é crucial para a formação de crianças, adolescentes e jovens que vivem em um mundo em transformação, que demanda aprendizagem ao longo da vida e adaptabilidade a novos contextos produtivos.

Paulo Freire reforça que ensinar é uma atividade ética e humana que exige, além de segurança profissional e rigor metodológico, a intenção de promover a autonomia dos estudantes e o desenvolvimento de sua capacidade crítica por meio do diálogo e da reflexão, formando indivíduos capazes de transformar a realidade⁴. Assim como nos diz Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, referência nos estudos sobre educação para as relações étnico-raciais, o “espírito educacional” se estabelece nas interações entre as pessoas, no convívio com os alunos, no nosso olhar, no nosso acolhimento ou na nossa rejeição, e vai muito além dos conteúdos e das técnicas que desenvolvemos⁵.

Ainda considerando a perspectiva do desenvolvimento humano ancorada na concepção de Educação Integral, o economista Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Ciências Econômicas em 1998, ilustra o papel fundamental da educação: se o desenvolvimento é a ampliação de escolhas e oportunidades, então a escola precisa organizar tempo, currículo e experiências para expandir as possibilidades do que as pessoas podem ser e fazer. Sen afirma que o exercício da liberdade de escolha “pode, em grande medida, depender diretamente da educação que recebemos” e que, por isso, o desenvolvimento do setor educacional tem papel fundamental nessa ampliação⁶, sendo a arte e a cultura uma força motriz nesse processo. Na perspectiva de Sen, a cultura não é adereço, mas parte constitutiva do

4 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

5 YAMAMOTO, Erika. “É na convivência diária que cada um de nós contribui para a construção da nação”. **Jornal da USP**, São Paulo, 22 ago. 2025. Disponível em: jornal.usp.br/institucional/e-na-convivencia-diaria-que-cada-um-de-nos-contribui-para-a-construcao-da-nacao/. Acesso em: 7 out. 2025.

6 SEN, Amartya. *Development as Capability Expansion*. **Journal of Development Planning**, v. 19, p. 41–58, 1989.

próprio fim do desenvolvimento, com interdependência direta com a educação; “assim como a educação influencia a cultura, a cultura também afeta as políticas educacionais”⁷.

Ao reunir formação acadêmica, artística, cultural, profissional e cidadã em jornada ampliada, a Educação Integral realiza, na prática, aquilo que podemos considerar como núcleo do desenvolvimento humano: a expansão efetiva das potencialidades de cada pessoa para participar da sociedade e transformá-la continuamente.

Nesse processo, a arte, a educação e a cultura emergem como pilares, enriquecendo todas aquelas dimensões do ser humano e o processo formativo do estudante, ampliando suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento em múltiplos contextos. Essa abordagem rompe com um modelo escolar tradicional, historicamente centrado na transmissão de conteúdos, e propõe uma escola comprometida com a formação plena, que articula teoria e prática. Essa perspectiva defende uma educação enraizada na experiência dos estudantes, com foco no diálogo, na reflexão crítica e na autonomia.

Como diria Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”⁸, reafirmando que a educação não é um ato de transferência unilateral de conhecimento, mas, sim, um processo dialógico e social que se desvela em um mundo marcado pela interdependência.

Outro defensor de um modelo de educação que proporcione um desenvolvimento integral do indivíduo é Antônio Carlos Gomes da Costa, um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com base no conceito de “educação interdimensional”, que vai além das dimensões cognitivas e físicas, ele considera a escola um espaço privilegiado para o fortalecimento do projeto de vida dos estudantes, onde o currículo acadêmico se integra a valores e experiências significativas, promovendo uma formação integral e autêntica.

7 SEN, Amartya. **How Does Culture Matter?** In: RAO, Vijayendra; WALTON, Michael (org.). *Culture and Public Action*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2004. p. 37–58.

8 FREIRE, Paulo, **A Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Em consonância com essa concepção, a publicação *Educação profissional e tecnológica emancipatória: juventudes e trabalho* defende o conceito de Educação Profissional emancipatória como possibilidade de uma formação sólida para a continuidade dos estudos, para a inclusão qualificada no mundo produtivo de forma alinhada aos anseios e às expectativas dos estudantes e para o planejamento do futuro⁹.

Breve histórico da Educação no Brasil, marcos legais e experiências nacionais em Educação Integral

A oferta da Educação no Brasil

Sobre a ampliação da oferta e das matrículas e o perfil das crianças, dos adolescentes e dos jovens da escola pública brasileira, é importante levar em conta que, historicamente, a oferta da Educação no Brasil até o início do século XX foi, principalmente, responsabilidade do poder público e de organizações confessionais, sendo oferecida em menor medida por escolas privadas.

Historicamente, a educação pública brasileira foi moldada por uma lógica de exclusão, beneficiando principalmente as populações brancas, urbanas e com melhores condições socioeconômicas. Durante os períodos colonial e imperial, o acesso à educação formal era restrito a uma pequena elite. A maioria da população, especialmente a negra, era explicitamente proibida de frequentar escolas. A Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, por exemplo, proibia “pessoas que padecem de moléstias contagiosas [...] e os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”, de frequentar as escolas públicas. Essa realidade de proibição legal estruturou um sistema educacional profundamente desigual¹⁰.

9 ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. **Educação profissional e tecnológica emancipatória: juventudes e trabalho**. São Paulo: Fundação Itaú para a Educação e Cultura, 2020.

10 FRM. **Não somos todos iguais**. Futura, [s. d.]. Disponível em: futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/artigo/nao-somos-todos-iguais . Acesso em: 19 set. 2025.

Ao invisibilizar as identidades e os saberes de grupos historicamente marginalizados, a escola se tornou um instrumento de manutenção do *status quo*, reproduzindo a pobreza e a exclusão. A luta pela inclusão e por uma educação mais justa e equitativa, no entanto, tem sido um processo constante, impulsionado por movimentos sociais e ativistas que denunciam essa realidade. Ao longo do tempo, a mobilização de grupos negros, intelectuais e educadores foi fundamental para questionar os alicerces desse sistema e reivindicar a inclusão nas escolas de temas e histórias que refletissem a diversidade da população. O esforço desses movimentos sociais culminou em conquistas significativas, como a promulgação da Lei nº 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/08, entre outras. Vale ressaltar, no entanto, que isso ocorreu apenas no século XXI.

Aumento da cobertura

Com a Constituição de 1967¹¹, que torna obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos, e no decorrer dos anos 1970, acelera-se o processo de aumento da cobertura educacional com a construção de escolas e a intensificação da oferta de jornada escolar com turno de quatro horas. Essa foi uma maneira de acomodar um número maior de alunos. Ainda assim, a legislação continuava privilegiando algumas camadas da população. A Lei nº 5.465, de julho de 1968, por exemplo, reservava a “candidatos agricultores ou filhos destes” vagas em estabelecimentos de Ensino Médio agrícola e escolas superiores de Agricultura e Veterinária. A Constituição de 1988, por sua vez, teve papel fundamental no acesso à educação ao estabelecer a progressiva expansão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio e o direito ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Apesar dos avanços significativos, o país ainda não alcançou as metas de acesso para a Educação Infantil estabelecidas na meta 1 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014): no caso da creche, a meta era ampliar a oferta de vagas em creches para atender pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos. Já a pré-escola é uma etapa obrigatória e sua universalização deveria ter sido alcançada em 2016.

11 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1967)**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm  Acesso em: 7 out. 2025.


Em 2024, a taxa de escolarização entre as crianças de até 3 anos alcançou 41,2%, ou 4,4 milhões de matrículas. Para as crianças de 4 a 5 anos, essa taxa foi de 94,6%, com ligeira alta em relação a 2023 (93,9%), consolidando ampla cobertura nessa etapa da Educação Infantil¹².

Nas últimas décadas, avançou-se ainda mais o número de matrículas de crianças de 6 a 14 anos, saindo de uma taxa de atendimento escolar de 67,1% em 1970, chegando, em 1998, a 95,8%¹³ e, em 2024, atingindo 99,5% (ou 26,2 milhões de crianças), percentual que se manteve praticamente estável desde 2016. Entre os jovens de 15 a 17 anos, esse número foi de 93,4%, ainda abaixo do previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nos grupos de 18 a 24 anos e 25 anos ou mais, os percentuais de escolarização foram de 31,2% e 5,1%, respectivamente¹⁴. Apesar de termos avançado em termos de acesso em todas as etapas de ensino, as desigualdades em termos de aprendizagem e trajetória persistem principalmente para a população em maior vulnerabilidade.


Em relação à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os resultados da série histórica, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025, revelam um crescimento constante na proporção de matrículas no Brasil, que saltou de 9,6% para 17,2% entre 2014 e 2024. No entanto, o país ainda está distante da meta de 50% prevista no novo Plano Nacional de Educação (PNE) e da média de 37% dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para jovens de 15 a 19 anos.

Para encurtar essa distância, iniciativas como o programa Juros por Educação são estratégias fundamentais, que permitem aos estados converter parte dos juros de suas dívidas com a União em investimentos para expandir a oferta de EPT no país.

12 Todos Pela Educação, Moderna e Fundação Santillana. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025**. Disponível em: anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/index.html .

13 INEP. **A matrícula no Ensino Fundamental em perspectiva**: projeção da matrícula no Ensino Fundamental: Brasil e Unidades da Federação 2000-2001. Brasília, DF: INEP, 2000. 110 p. Disponível em: download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/a_matricula_no_ensino_fundamental_em_perspectiva.pdf . Acesso em: 7 out. 2025;

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html . Acesso em: 7 out. 2025.

14 IBGE. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência de Notícias do IBGE**, Rio de Janeiro, 13 jun. 2025. Disponível em: agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta . Acesso em: 7 out. 2025.

Essa medida tem o potencial de impulsionar significativamente a EPT, preparando os jovens para o mundo do trabalho¹⁵.


Ao mesmo tempo, os setores de classe média que antes ocupavam a escola pública foram migrando para o crescente mercado de escolas particulares. Um dos fatores para esse fenômeno foi o processo alavancado pelo poder público com o mecanismo indutor de desconto no imposto de renda da pessoa física com despesas de educação, implementado a partir de 1964¹⁶.


Nas escolas públicas, especialmente nas urbanas, a expansão das matrículas sem as condições necessárias de infraestrutura, alocação, formação de professores, investimento na carreira docente e, conseqüentemente, sem a garantia dos níveis de qualidade adequados foi acompanhada da deterioração do atendimento, o que se nota pela degradação do espaço físico, multiplicação de turnos e redução progressiva dos salários docentes, entre tantos outros fatores. Um dos resultados é que, além de não ter se voltado com eficiência para as populações que passou a atender, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, o ensino público viveu uma progressiva redução de sua qualidade e um aumento contínuo de seu desprestígio¹⁷.

Em meio a esse processo, a escola pública passou a incorporar um conjunto de responsabilidades educacionais que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estivessem garantidas, acabariam por inviabilizar a instrução escolar. Nesse grupo de atribuições entraram programas articulados ou vinculados à frequência escolar – como os relacionados à alimentação, à higiene e ao atendimento médico-odontológico – e os de transferência de renda, como o Bolsa-Escola, de 2001, que se tornou o Bolsa Família em 2003¹⁸.

15 Para mais informações sobre o PNE e iniciativas de fomento à educação profissional, consulte a página do MEC disponível neste link: www.gov.br/mec/pt-br/juros-por-educacao .

16 NÓBREGA, Cristóvão Barcelos da. **História do Imposto de Renda no Brasil**: um enfoque da pessoa física (1922-2013). Brasília, DF: Receita Federal do Brasil, 2014.

17 ERNICA, Maurício. Percurso da Educação Integral no Brasil. In: **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral**, 2006, São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), 2006. Disponível em: saberepraticas.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2023/03/Tecendo-Redes-para-Educacao-Integral.pdf . Acesso em: 16 set. 2025.

18 Bolsa Família: programa de transferência de renda instituído pelo Governo Federal em 2003, que unificou e ampliou vários programas de auxílio de renda de governos anteriores, tais como Bolsa-Escola, CadÚnico, Bolsa-Alimentação, Auxílio-gás e Fome Zero, com o objetivo de quebrar o ciclo geracional da pobreza em curto e longo prazo por meio de transferências condicionadas à renda familiar; educação, com filhos devidamente matriculados; e saúde, com filhos com vacina em dia, entre outros. Disponível em: www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia . Acesso em: 16 set. 2025.

A Educação Integral no Brasil

Em termos de legislação, o conceito de Educação Integral ganhou respaldo legal com a Constituição Federal de 1988, que instituiu o direito à educação e o definiu como direito social, lançando bases para o estabelecimento de uma rede de proteção social regulamentada pelo ECA, em 1990. Em 1996, a LDB forneceu os insumos legais necessários para o estabelecimento de parâmetros para a oferta educacional no Brasil. Em seu artigo 1º, ela afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil”.

Ela também definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo ofertada em creches e pré-escolas. A Educação Profissional, por sua vez, foi considerada parte obrigatória da Educação Básica em diferentes períodos da história, sendo atualmente uma das possibilidades de escolha dos estudantes do Ensino Médio¹⁹.

Em seu artigo 2º, a LDB estabeleceu que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 34 definiu a jornada escolar no Ensino Fundamental como sendo de “pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. No parágrafo 2º do mesmo artigo, no que se refere ao tempo integral, diz que “o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Em relação às metas de atendimento da Educação Integral, o PNE 2001-2010 já apontava que a ampliação da jornada escolar para turno integral, especialmente na Educação Infantil e para crianças de camadas mais vulneráveis, apresentava bons resultados em relação à redução das desigualdades sociais e à ampliação das oportunidades de aprendizagem. O atendimento em tempo integral foi proposto como estratégia para garantir orientação nas tarefas escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e oferta de alimentação adequada, com no mínimo duas refeições diárias.

19 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

Ampliação do tempo com intencionalidade

Nesse ponto é importante retomar a distinção sobre a ampliação da jornada escolar, que tem sido chamada de educação em tempo integral, e o conceito de Educação Integral, pois não são sinônimos.

A ampliação do tempo, embora necessária para a Educação Integral de qualidade, precisa ter intencionalidade pedagógica. Isso se expressa no planejamento de atividades que ofereçam maiores oportunidades de aprendizagem, com um currículo diversificado e que inclua atividades artísticas, esportivas, culturais e conteúdos contextualizados com o território e a realidade dos estudantes. Isso deve ser implementado em uma escola com infraestrutura adequada e de qualidade, professores com boa formação e condições de trabalho adequadas e um ambiente saudável, que valorize as diferenças, seja acolhedor e de confiança e ofereça segurança emocional.

Essas condições são fundamentais para que a educação de tempo integral não reproduza modelos escolares que não favorecem o aprendizado e o desenvolvimento das potencialidades de crianças, adolescentes e jovens nem a circulação dos estudantes em seus territórios. No caso da Educação Infantil, a finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, conforme também reafirmado pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para EI (DCNEI, 2009).

Nesse sentido, a ampliação da carga horária é, sim, fator importante para o desenvolvimento integral dos sujeitos, mas, sozinha, pode ampliar as desigualdades educacionais e aumentar a evasão escolar²⁰. No caso do Ensino Médio, a formação dos estudantes, conforme atualização da LDB (Lei nº 14.945/2024), deve prezar o desenvolvimento dos projetos de vida por meio do incentivo à cidadania e da preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável.

A trajetória da Educação Integral no Brasil é tecida por contribuições diversas que consolidaram sua relevância nas políticas educacionais contemporâneas. Suas raízes

20 WU, Derek. *Disentangling the effects of the school year from the school day: evidence from the TIMSS Assessments*. **Education Finance and Policy**, Cambridge, v. 15, n. 1, p. 104-135, 2020. Disponível em: www.researchgate.net/publication/325516375_Disentangling_the_Effects_of_the_School_Year_from_the_School_Day_Evidence_from_the_TIMSS_Assessments. Acesso em: 7 out. 2025.

históricas despontam com movimentos de renovação educacional, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932²¹, que, com Anísio Teixeira como um de seus idealizadores, já reivindicava uma “formação ampla” e situava a educação democrática como responsabilidade de toda a sociedade na primeira metade do século XX.

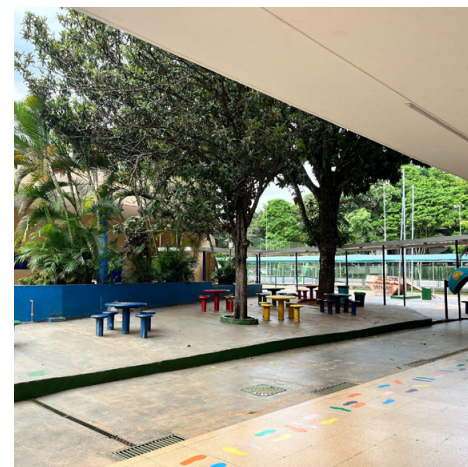
Nessa época, Teixeira já chamava a atenção para uma escola que não tivesse como objetivo apenas a transmissão de informações, mas que ajudasse a criança a

discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que lhe habituará a não perder sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora: e ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do planeta e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo²².

Escola-Parque

A experiência pioneira de Educação Integral começa em 1950, com Anísio Teixeira como secretário de Educação da Bahia e a inauguração da Escola-Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) no bairro da Liberdade, em Salvador. O prédio tinha um projeto arquitetônico que incluía refeitório, ginásio coberto, teatro ao ar livre, auditório, áreas de convivência, biblioteca, ambulatório médico e odontológico, jardins e hortas²³.

Foto: Karina Fogaça/Fundação Itaú



A Escola-Parque é a primeira experiência brasileira de Educação Integral com base em uma concepção de educação escolar que envolve vivências culturais e preparação para o

21 AZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p.407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

22 TEIXEIRA, Anísio. Porque “Escola Nova”. **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n. 1, 1930. p. 2-30. Disponível em: www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

23 XIV SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA CIDADE E URBANISMO, 2016, São Paulo. **Cidade, escola e urbanismo: O programa Escola-Parque de Anísio Teixeira**. São Paulo: Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/11.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

contexto de trabalho, além de cursos de arte que chegaram a ter participação de artistas como Mário Cravo Júnior e Carybé, autores de alguns dos painéis que fazem parte do prédio escolar.

Na década de 1960, também sob a iniciativa de Anísio Teixeira, foi inaugurada uma Escola-Parque em Brasília, incluindo atividades esportivas e artísticas, assim como no projeto de Salvador²⁴, como parte da política de escolas públicas da rede do Distrito Federal.

Na perspectiva de Anísio Teixeira, a experiência das Escolas-Parque se apresentava como um modelo de educação articulado à sociedade e às demandas contemporâneas. Para ele,

o conceito social de educação significa que, cuide a escola de interesses vocacionais ou interesses especiais de qualquer sorte, ela não será educativa se não utilizar esses interesses como meios para a participação em todos os interesses da sociedade. [...] Cultura ou utilitarismo serão ideais educativos quando constituírem processo para uma plena e generosa participação na vida social²⁵.

Centro Integrado de Educação Pública (Ciep)

No Rio de Janeiro, as ideias e os ideais de Anísio Teixeira ganharam força com Darcy Ribeiro, então vice-governador na gestão de Leonel Brizola (1983-1986), com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Com projeto do arquiteto Oscar Niemeyer, as escolas eram feitas com peças pré-moldadas em concreto, que permitiam construir uma estrutura a um custo reduzido em apenas quatro meses. A proposta dos Cieps foi inspirada em muitos aspectos nas Escolas-Parque, com atendimento em período integral e atividades que incluíam esporte e recreação, horário para leitura e acesso a vídeos e atividades culturais.

Darcy Ribeiro defendia que a educação não era apenas uma ferramenta de ensino, mas uma força de transformação social, capaz de superar desigualdades. As escolas em tempo integral, nesse caso, seriam uma possibilidade de garantir o desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens, suprimindo carências culturais e sociais. Para

24 TEIXEIRA, Anísio. A reconstrução do programa escolar. **Escola Nova**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 86-95, nov./dez. 1930b.

25 TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. de São Francisco, 1928. 166p. Disponível em: www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducacao/indice.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

isso, os Cieps também ofereciam serviços médico-odontológicos e quatro refeições diárias, além de 300 residências para os estudantes.


Para Darcy Ribeiro, uma escola popular deveria atender três requisitos: espaço, tempo e formação docente:

“[...] espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o longo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de estudo dirigido, a frequência à biblioteca e à videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a capacitação do magistério²⁶”. (RIBEIRO, 1995, apud MAURÍCIO, L.V.).

Desafios de implementação e sustentabilidade

A implementação e a sustentabilidade desses projetos foram desafiadoras; com o tempo, eles foram descaracterizados e enfrentaram dificuldades para sua manutenção. São vários os aspectos que levaram a isso, como divergências em relação à aceitação da proposta, o custo elevado para o seu funcionamento, a ampliação da jornada para o tempo integral e o compromisso com a proteção social. O atendimento médico-odontológico e a alimentação, por exemplo, foram vistos como desvios do papel da escola, como se ela estivesse assumindo tarefas que deveriam ser realizadas por outras instâncias, principalmente as relacionadas à proteção social.

Diante desses embates, Darcy Ribeiro alertava sobre a existência de uma escola pública ajustada somente aos estudantes “oriundos das classes médias, que têm casa onde estudar e, nesta casa, quem estude com eles. Exatamente os que, a rigor, nem precisariam da escola para ingressar no mundo letrado. Em consequência, repele e hostiliza o aluno-massa, que dá por imaturo ou incapaz [...]”²⁷.

26 ERNICA, Mauricio. Percurso da Educação Integral no Brasil. In: Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral 2006: São Paulo). **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral**. São Paulo: Cenpec – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2006. Disponível em: saberespraticas.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2023/03/Tecendo-Redes-para-Educacao-Integral.pdf  Acesso em: 7 out. 2025.

27 RIBEIRO, Darcy. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Apicuri; Brasília: UnB, 2009. (Ribeiro, 2009, p. 184).

Para ele, o sistema educacional brasileiro atendia a uma pequena parcela da população – especialmente aquela que não sofria as consequências da pobreza material e cujo patrimônio cultural era legitimado pelos saberes do conteúdo escolar – e a escola parecia cumprir o papel de formar os alunos de maneira que eles guardassem as posições de classe e grupo nas quais haviam se socializado.

Experiências, políticas, programas e diretrizes recentes

A partir de 2003, inicia-se a implementação de um projeto de Educação Integral em São Paulo com os **Centros de Educação Unificados** (CEUs), durante a gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004), que foram concebidos com estruturas pedagógicas e arquitetônicas específicas, articuladas à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Inspirados na experiência de Anísio Teixeira, os CEUs se orientam por uma Educação Integral que oferece oportunidades de aprendizagem em todas as dimensões, ultrapassando os muros da escola, promovendo inclusão e pluralidade e favorecendo o desenvolvimento pleno dos alunos como cidadãos de direitos em uma sociedade democrática²⁸.

Iniciativa do governo federal, o **Programa Mais Educação** (2007-2016) marcou a primeira política nacional de fomento à Educação Integral do Ministério da Educação (MEC), integrando ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁹ e articulando políticas educacionais, sociais e culturais, com foco na ampliação da jornada, diversificação curricular e integração entre escola, território, famílias e outras políticas. Um avanço do Mais Educação ocorreu com a introdução dos macrocampos de atividade, como acompanhamento pedagógico, cultura digital, direitos humanos e esporte, incluindo saberes comunitários e o reconhecimento de educadores populares, artistas e lideranças locais como agentes corresponsáveis pelo processo educativo.

O programa reconhecia o território como espaço formador, rompendo com a ideia da escola como único centro de produção de saberes. Sua proposta consistia em articular

²⁸ SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Sobre os CEUs**. [S. l.]: Prefeitura de São Paulo. Disponível em: ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/sobre/. Acesso em: 7 out. 2025.

²⁹ Para saber mais sobre o PDE, acesse todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/.


a Educação Integral ao projeto político-pedagógico (PPP), e não tratá-la como uma ação paralela ou complementar. Além disso, incentivou que a escola se constituísse como ponto de articulação com a comunidade, fomentando os conceitos de cidade educadora e ambiente de aprendizagem expandido, com práticas educativas que extrapolavam seus limites físicos e estruturais.

Entre os desafios para a implementação do Mais Educação estavam a baixa articulação pedagógica entre as atividades do contraturno e o currículo regular, como a contratação de educadores e sua relação com os professores da escola; a oferta limitada de formação continuada para os profissionais envolvidos; a dificuldade de integração das ações ao PPP das escolas; e a vinculação das ações desenvolvidas pelo programa à aprendizagem das crianças e dos adolescentes³⁰.

A Lei nº 13.415/17 trouxe atualizações para a última etapa da Educação Básica, instituindo a primeira Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Ela induzia, por meio da transferência de recursos oriundos da União, uma expansão da educação em tempo integral. Além disso, o seu Artigo 4º alterou o Artigo 36 da LDB, organizando o Ensino Médio em uma estrutura de Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Esse arranjo buscou aumentar as possibilidades de escolha do estudante em sua trajetória educacional, permitindo o aprofundamento no itinerário que fizer mais sentido para o seu projeto de vida, seja propedêutico, seja profissional.

Em 2010, o MEC lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica³¹, definindo currículo como o conjunto de valores e práticas que produzem e socializam significados no espaço social, contribuindo para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com diretrizes curriculares específicas para cada etapa e modalidade de ensino. As diretrizes reforçam a importância da Educação Integral ao indicar que o trabalho pedagógico deve valorizar a diversidade cultural da comunidade, estimular a aprendizagem, articular os conhecimentos historicamente produzidos com os contextos sociais, integrar família e

30 FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Avaliação econômica do Programa Mais Educação**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015. Disponível em: fundacaoitau.org.br/observatorio/biblioteca/avaliacao-economica-do-programa-mais-educacao . Acesso em: 7 out. 2025.

31 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 26 set. 2025.

comunidade ao espaço escolar, possibilitar parcerias com outros setores da sociedade e ampliar o repertório de crianças, adolescentes e jovens, promovendo o desenvolvimento de cidadãos críticos e capazes de tomar decisões conscientes sobre seu futuro.

O PNE 2014-2024 contribuiu para a expansão da Educação Integral ao estabelecer como meta oferecer tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica e reconhecendo a necessidade de ampliar o tempo e as oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento global dos estudantes.

O programa **Novo Mais Educação** (2016-2019), embora tenha limitado seu foco à aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, evidenciou a importância de políticas educacionais intencionais que promovam a Educação Integral de forma planejada e consistente.

A BNCC, publicada em 2017, consolida essa contribuição ao afirmar que a Educação Básica deve promover o desenvolvimento humano global, rompendo com visões reducionistas que privilegiam apenas a dimensão cognitiva ou afetiva ou confundam Educação Integral com escola em tempo integral. A BNCC reforça que a Educação Integral consiste na construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens alinhadas às etapas de ensino, às necessidades, aos interesses e às possibilidades dos estudantes, considerando os desafios da sociedade contemporânea e formando pessoas autônomas, capazes de aplicar essas aprendizagens em sua vida.

Em 2023, o lançamento do **Programa Escola em Tempo Integral** pelo MEC marcou um novo fomento à ampliação de matrículas por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais, considerando propostas alinhadas à BNCC, com prioridade para unidades que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. O programa do MEC tem buscado qualificar essa oferta de ensino ao fomentar a ampliação da carga horária escolar e oferecer assessoria técnica e pedagógica e recursos para a ampliação de matrículas de Educação Integral em Tempo Integral.

A oferta de assistência técnico-pedagógica e financeira a estados, municípios e Distrito Federal, no âmbito desse programa, inicia-se com a adesão ao mecanismo de fomento financeiro, buscando a criação de matrículas em tempo integral. Contudo, a adesão e o recebimento de recursos não esgotam o desafio complexo de organizar,


gerir e implementar a Educação Integral em jornada ampliada nas redes de ensino. Para garantir a qualidade e a equidade, o programa foi estruturado em cinco eixos estratégicos: **ampliar, formar, fomentar, entrelaçar e acompanhar**, que articulam uma série de ações disponibilizadas a todos os entes federados.

Para a execução desse programa, foram destinados R\$ 4 bilhões, transferidos às redes de ensino que aderiram à proposta. Segundo dados do MEC de setembro de 2025, foram executados pelos entes pactuados cerca de 60% do recurso. Diante desse cenário, o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) têm realizado ações com as redes para garantir a utilização dos valores. Em 2024, segundo o MEC, o país chegou a 7,9 milhões de matrículas, o equivalente a 23% do total de estudantes da Educação Básica. O programa também possibilitou a elaboração de políticas locais por mais de 90% das redes públicas (4.910, entre estaduais e municipais) que pactuaram matrículas de tempo integral³².

Em termos de financiamento público, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que financia a Educação Básica pública brasileira, também tem recursos para o tempo integral e a Educação Profissional.

Ainda como parte das políticas de implementação, foram aprovadas em agosto de 2025, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. O documento orienta os sistemas de ensino e as escolas públicas e privadas na implantação, no acompanhamento e na avaliação da oferta de jornada escolar em tempo expandido com qualidade, orientada pela concepção e prática da Educação Integral. As normas se dividem em seis dimensões estratégicas:

- acesso e permanência com equidade;
- gestão da política de Educação Integral em Tempo Integral;
- articulação intersetorial e integração com os territórios e as comunidades;
- currículo, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento;

32 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Programa Escola em Tempo Integral completa dois anos. **Portal Gov.br/MEC**, Brasília, DF, 1 ago. 2025. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/julho/programa-escola-em-tempo-integral-completa-dois-anos . Acesso em: 7 out. 2025.

- valorização e desenvolvimento profissional de educadores; e
- monitoramento e avaliação.


Vale ressaltar que, nessas Diretrizes, o eixo “currículo, práticas pedagógicas e avaliação” explicita que a Educação Integral em Tempo Integral deve articular, de forma coerente, esses três itens para promover todas as dimensões do desenvolvimento (cognitiva, física, social, emocional, psicossocial, ética, ambiental, política, econômica e culturais da cidadania) e organizar experiências que integrem diferentes campos do conhecimento, linguagens e formas de expressão, favorecendo a autonomia, a empatia, a criatividade, a consciência crítica e a convivência democrática – ou seja, um currículo dinâmico, engajador e interdisciplinar por concepção, não por adição pontual de atividades.

O texto ainda orienta os sistemas de ensino a:

- contextualizar as diretrizes ao território;
- superar a fragmentação entre componentes e atividades, rompendo a lógica de turno e contraturno;
- diversificar metodologias, materiais, agrupamentos e espaços de aprendizagem; e
- promover a articulação interdisciplinar entre os componentes, inclusive com a integração de mestres de saberes e de cultura popular em estratégias de diversificação curricular.

Além de prever o alinhamento à BNCC em todas as etapas, o documento traz, para o Ensino Médio em Tempo Integral, a expectativa de que as orientações pedagógicas estejam alinhadas aos Parâmetros dos Itinerários Formativos e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio³³.

Ainda em agosto de 2025, foi instituída a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que reforça a relevância do conceito de formação integral e cidadã para a educação profissional de qualidade³⁴.

33 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 163, n. 145, p. 27, 4 ago. 2025. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-ceb-n-7-de-1-de-agosto-de-2025-645940688  Acesso em: 7 out. 2025.


34 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT)**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/pnept  Acesso em: 7 out. 2025.

Panorama sobre o desempenho e a trajetória escolar

Vivemos em um período da história no qual a educação é entendida como um direito humano, pilar do desenvolvimento e da participação cidadã, reconhecida em instrumentos jurídicos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988. No Brasil, essa compreensão é ampliada pela consciência de que a educação é um meio para reparar uma dívida social e histórica para com populações que, por séculos, têm sido marcadas por profundas desigualdades, como as pessoas de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres. Ao lado de avanços significativos alcançados nas últimas décadas, há desafios em relação à qualidade da aprendizagem que persistem, conforme evidenciado pelos indicadores educacionais.

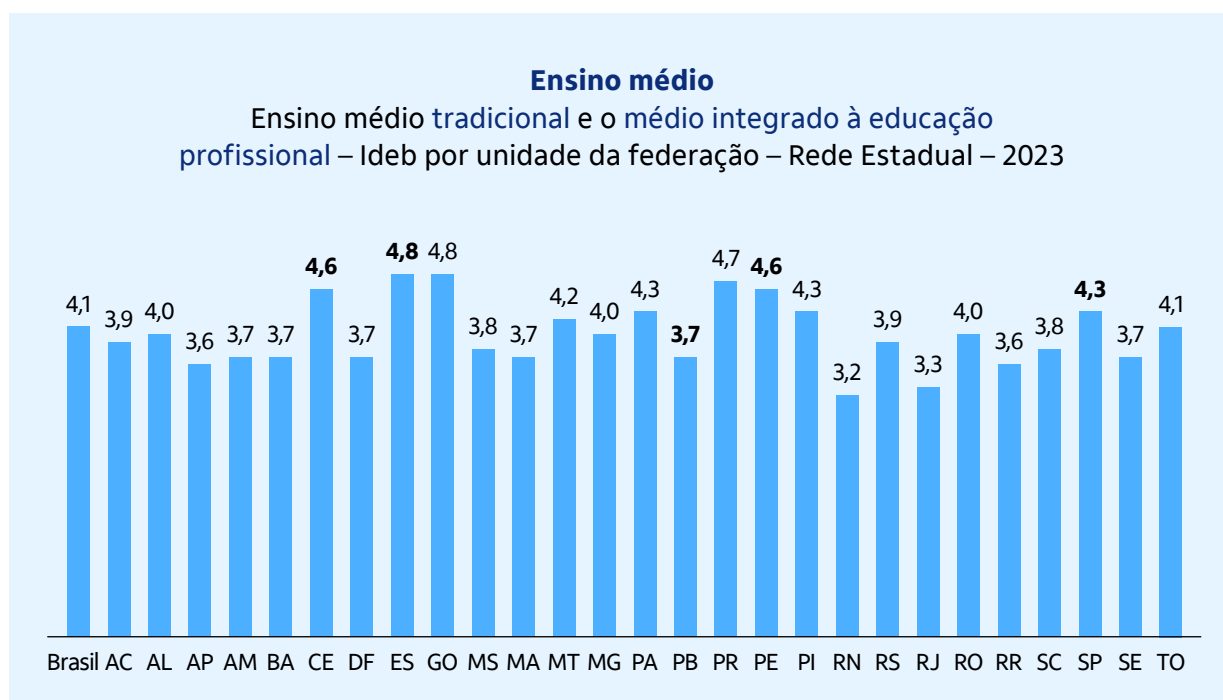
O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³⁵, uma das principais métricas para avaliar o desempenho educacional no país, revela um cenário de poucos avanços. A comparação entre os resultados de 2019 e 2023 das redes públicas de ensino é particularmente ilustrativa. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ideb permaneceu inalterado – 5,7 em 2023, o mesmo valor registrado em 2019. Nos anos finais do Ensino Fundamental, houve um pequeno crescimento, com o Ideb de 2023 atingindo 4,7, apenas um décimo a mais do que o alcançado em 2019. Apesar de não ser um indicador de desenvolvimento integral, os avanços modestos em Língua Portuguesa, Matemática e no fluxo escolar indicam que ainda há um longo caminho a percorrer.

No Ensino Médio, etapa crucial para a formação dos jovens e sua inserção no mundo do trabalho ou no Ensino Superior, o Ideb das redes estaduais apresentou uma melhora um pouco mais significativa, passando de 3,9 em 2019 para 4,1 em 2023. No entanto,

35 O Ideb foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar, com base nos dados de aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgado a cada dois anos. Para mais informações, acesse www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20da,m%C3%A9dias%20de%20desempenho%20nas%20avalia%C3%A7%C3%B5es 

mesmo com essa elevação, o nível de desempenho ainda é considerado baixo, evidenciando a urgência de políticas e ações que tornem o Ensino Médio uma etapa mais atrativa, relevante e eficaz para os estudantes brasileiros.

Ao analisar comparativamente os resultados do Ideb na modalidade regular com o integrado, observa-se que as redes com maior oferta de EPT também apresentam um desempenho superior ao regular (*veja o gráfico a seguir*). Destacam-se, nesse caso, estados como Ceará, Espírito Santo, Pernambuco e São Paulo. Assim, a maior oferta desses cursos parece estar ligada a melhores resultados, sugerindo que a EPT pode ser um fator crucial para a melhoria da qualidade do Ensino Médio³⁶.



Fonte: Inep, 2023.

Outro aspecto acerca da melhoria da aprendizagem se refere a competências para o mundo do trabalho. De acordo com o último relatório do Fórum Econômico Mundial, algumas habilidades socioemocionais, como as relacionadas a comunicação, empatia e liderança, serão as competências para o futuro do mundo do trabalho.

36 Para mais informações sobre a análise completa do Ideb do Ensino Médio integrado, acesse www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/ideb-ensino-medio-integrado-a-ept-tem-melhor-desempenho.

Com a aplicação de instrumento voltado para mensurar essas competências em diversas redes estaduais, os resultados apontam que estudantes do ensino técnico, comparativamente aos do ensino regular, têm vantagens consistentes em competências para o mundo do trabalho, como motivação, autoeficácia, responsabilidade e tolerância à frustração. A análise também revela que a experiência de trabalho prévia amplia esses benefícios de forma ainda mais expressiva, com melhorias em todas as competências avaliadas. Esse resultado reforça o papel fundamental da EPT e da experiência profissional no desenvolvimento de habilidades essenciais para o mundo do trabalho³⁷.

Refletindo sobre o papel do Ensino Médio, a educação profissional articulada a essa etapa de ensino pode impactar positivamente a vida desses jovens. Segundo dados da PNAD Contínua 2022, a diferença da taxa de desocupação do egresso do Ensino Médio articulado à EPT é 33% menor em relação àqueles que cursaram apenas o Ensino Médio. O salário desse egresso tende a ser 40% maior e a probabilidade de ele estar em ocupações com alto grau de rotineirização é 46% menor.

Os dados do Ideb, embora não representem a totalidade da complexidade do sistema educacional brasileiro, acendem um alerta sobre a necessidade de revisitar as abordagens pedagógicas; fortalecer a formação continuada, a escuta e a participação de professores; investir em infraestrutura adequada; e, sobretudo, promover uma educação verdadeiramente integral e equitativa. A estagnação e o lento avanço nos índices de aprendizagem reforçam a urgência de uma mobilização social e política para assegurar que cada nova geração receba a educação de qualidade que merece, fundamental para a construção de um futuro mais justo e próspero para o Brasil.

Aumento da desigualdade

Entre 2013 e 2023, houve aumento da desigualdade na aprendizagem entre estudantes brancos, negros e indígenas no Brasil. As diferenças mais acentuadas estão no 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2023, 45,6% dos estudantes brancos e amarelos

37 Para mais informações sobre a análise e a metodologia utilizada, acesse fundacaoitau.org.br/observatorio/biblioteca/prontidao-para-o-mundo-do-trabalho-taxonomia. Os resultados apresentados se referem a aplicações realizadas em parceria com as redes estaduais de educação e o Itaú Educação e Trabalho. Desde 2020, mais de 92 mil estudantes de sete estados participaram das coletas.

alcançaram o nível adequado em Língua Portuguesa, enquanto entre os pretos, pardos e indígenas o resultado foi de 31,5% – uma diferença de 14,1%. É preciso destacar, entre outros fatores, as diferenças em termos de atendimento, infraestrutura, alocação de professores e currículo contextualizado para as escolas do campo, indígenas e quilombolas, que refletem uma intensificação das desigualdades educacionais e da baixa qualidade da oferta da educação para essas populações.

Os indicadores de cor/raça desempenham um papel crucial na possibilidade de promoção da equidade racial, pois permitem mapear as desigualdades, identificar grupos mais vulneráveis, atentar para a interseccionalidade de raça e gênero e orientar a formulação de políticas públicas que atendam às necessidades específicas dessas crianças, adolescentes e jovens. Além disso, ao tornar evidente a realidade educacional de diferentes grupos raciais, esses indicadores ajudam a combater o racismo estrutural e a construir uma sociedade mais justa e equânime.

Sobre o tema da permanência, o Indicador de Regularidades de Trajetórias Educacionais, de 2024, mostra que apenas 52% dos jovens entre 18 e 23 anos concluíram o Ensino Fundamental na idade certa e 41% deles finalizaram o Ensino Médio no período esperado. Isso significa que quase metade dos estudantes não concluiu os estudos com trajetória regular, tendo passado, ao longo do ciclo, por intercorrências como abandono, evasão ou reprovação.

Quando se analisa a trajetória regular com o recorte étnico-racial, os dados mostram que estudantes brancos possuem regularidade de 62%; os pardos, de 46%; os pretos, de 41%; e os indígenas, de 23%. O desafio é ainda maior para crianças e adolescentes do sexo masculino, para quem estuda em escolas que atendem famílias de menor nível socioeconômico, para crianças com algum tipo de deficiência ou que sejam negras ou indígenas. Já para as meninas, a qualidade da permanência nas escolas é superior. Cerca de 58% delas têm trajetórias de nove anos regulares, ante 46% entre os meninos³⁸.

Pode-se afirmar que as desigualdades estão enraizadas nas disparidades de acesso e na qualidade da permanência de crianças, adolescentes e jovens no sistema público

38 FUNDAÇÃO ITAÚ. Indicador de Regularidade de Trajetórias Educacionais. São Paulo: Fundação Itaú. Disponível em: fundacaoitau.org.br/observatorio/biblioteca/trajetorias-educacionais. Acesso em: 7 out. 2025.

de ensino. No Brasil, conforme descrito anteriormente, a expansão contínua na oferta de vagas no ensino público não foi acompanhada das condições necessárias para assegurar a qualidade da educação. Persistem problemas como a deterioração da infraestrutura física das escolas, o aumento do número de turnos e de estudantes por turma e a descontinuidade das políticas públicas, como o Programa Mais Educação, entre outras iniciativas estaduais ou municipais, que muitas vezes perdem o fôlego na alternância de governo ou acabam por conta da diminuição de recursos.

Somado a isso, do ponto de vista do currículo, há ainda a proliferação de diversas abordagens pedagógicas que carecem de sustentabilidade teórico-metodológica e desafios relacionados à formação inicial e continuada dos professores.

Entendemos que, com base nesse quadro, a escola se apresenta como um importante espaço possível de mostrar que a sociedade pode ser mais justa e equânime, e deve-se estabelecer um modelo educacional que permita a implementação de um currículo com mais experiências significativas de aprendizagem, seja no aprofundamento dos campos de experiências e dos componentes curriculares já previstos pela BNCC – como no caso do ensino da matemática ou da arte –, seja na inclusão de componentes mais transversais e multidisciplinares, como projeto de vida, disciplinas eletivas, atividades de convivência e, no caso da Educação Infantil, na garantia de maiores oportunidades para o brincar e para experimentações. Esse currículo ganha ainda mais sentido quando é implementado em um ambiente que estimula crianças, adolescentes e jovens a serem protagonistas do seu processo de aprendizagem e projeto de vida, nas aulas e em outras atividades, como grêmios, clubes e conselhos de classe. Além de valorizar os saberes do território, das famílias e da cidade, conectando o que se aprende dentro e fora da escola com os desafios e aspirações de vida, cidadania e trabalho.

Essa é uma tarefa urgente para o Brasil contemporâneo, que deve ser realizada coletivamente, a fim de ter força para ser uma alavanca no enfrentamento das desigualdades e para a superação dos ciclos intergeracionais de pobreza. Nesse sentido, propõe-se uma política educacional pactuada em uma agenda pela qualidade, que considere e valorize as diferenças socioeconômicas, de gênero, de raça, de etnia e de localização geográfica³⁹. É preciso considerar que o acesso à Educação Integral de qualidade desde

39 HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro/Brasília: IPEA, 2001.

a educação infantil pode ter um papel determinante na trajetória de vida, como mostram os estudos que apontam que crianças que frequentam a educação infantil têm mais chances de terminar a educação básica e níveis mais altos de escolarização durante a vida adulta. Além disso, indivíduos que passam pela pré-escola têm em média 0,6 ano a mais de escolaridade e, entre os homens, salários 6% maiores na vida adulta. Crianças que frequentam a etapa têm, durante a vida adulta, maiores taxas de empregabilidade, níveis mais altos de escolarização e menos probabilidade de cometer crimes em relação às crianças que não frequentam a etapa⁴⁰.

O direito à educação de qualidade é uma das condições para a democracia e um elemento fundamental para a ampliação e garantia dos demais direitos humanos e sociais, sendo a escola pública uma possibilidade de materialização desses direitos.

Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares relacionados à Educação Integral, há um desafio extra, que é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais e outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar.

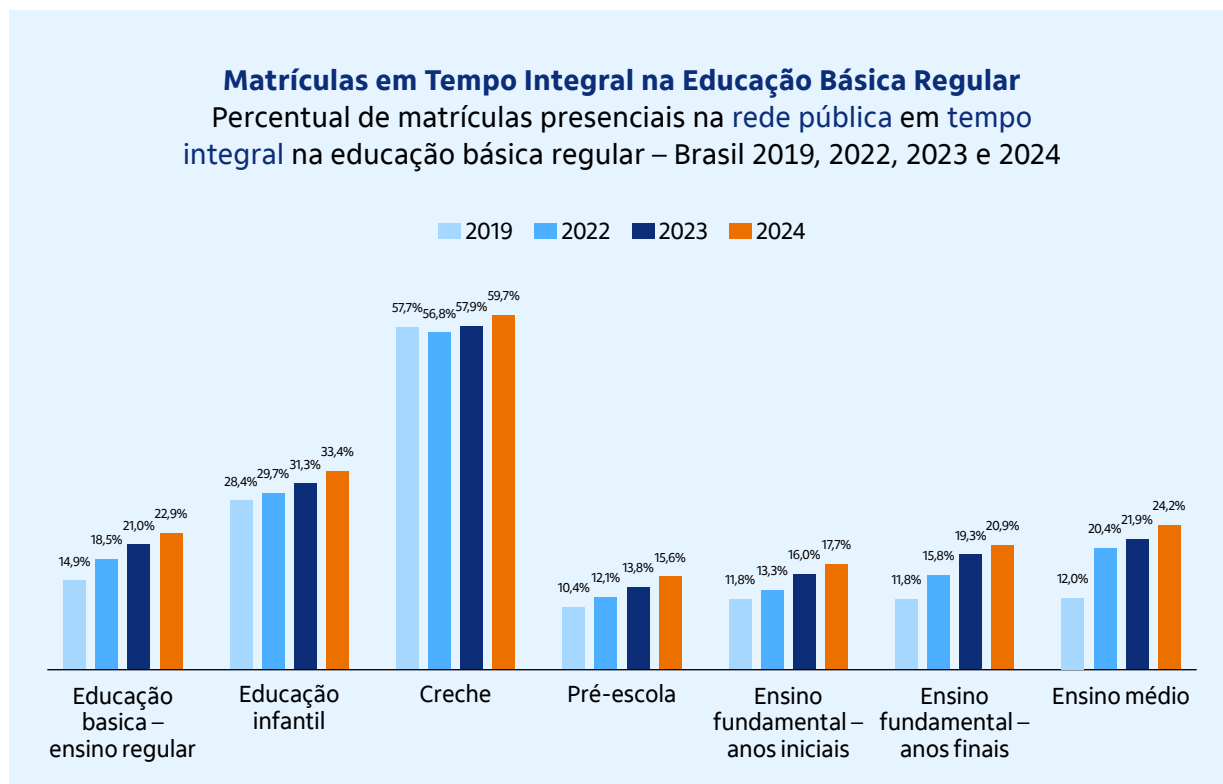
Panorama das matrículas em tempo integral no Brasil

A ampliação da escola em tempo integral tem feito parte das metas dos PNEs desde os anos 2000. O Censo Escolar 2024 revelou que as matrículas da Educação Básica em escolas de tempo integral da rede pública passaram de 18,5% em 2022 para 22,9% em 2024, totalizando 965 mil inscrições (*veja o gráfico a seguir*). Apesar dos avanços, a meta do PNE (2014-2024), que era de 25%, não foi alcançada.

Parte desse avanço foi impactado pelo percentual de creches com jornada ampliada, que passou de 56,8% em 2022 para 59,7% em 2024. O mesmo ocorreu na pré-escola, que saiu de 12,1% para 15,6% nesse período, sendo o menor percentual de

⁴⁰ Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22516/file/desigualdades-na-garantia-do-direito-a-pre-escola.pdf> 

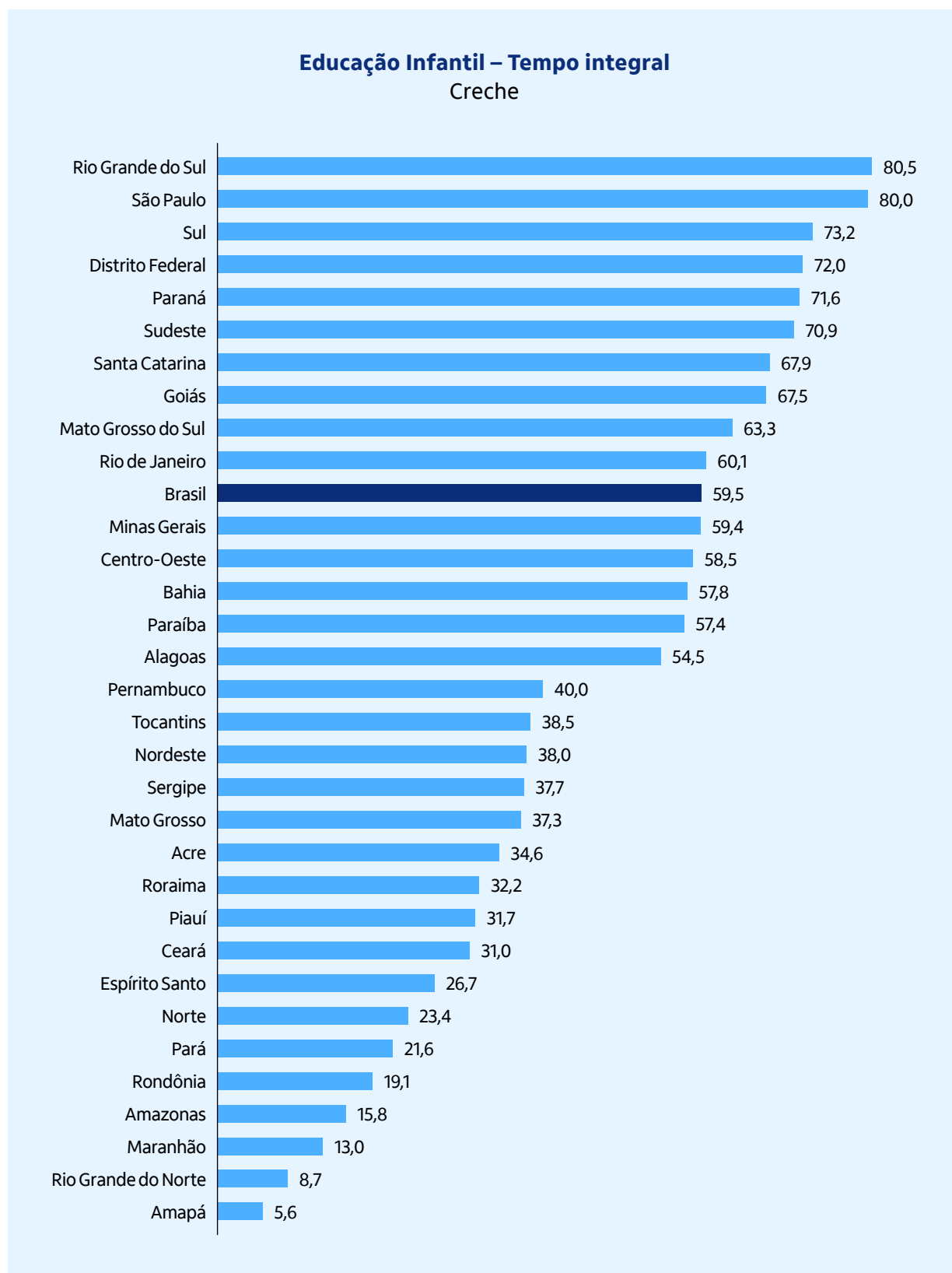
matrículas em tempo integral da Educação Básica. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o percentual de 13,3% em 2022 foi para 17,7% em 2024; nos anos finais, de 15,5% para 20,9%. Já no Ensino Médio com jornada ampliada, saiu de 20,4% de matrículas em 2022 para 24,2% em 2024.



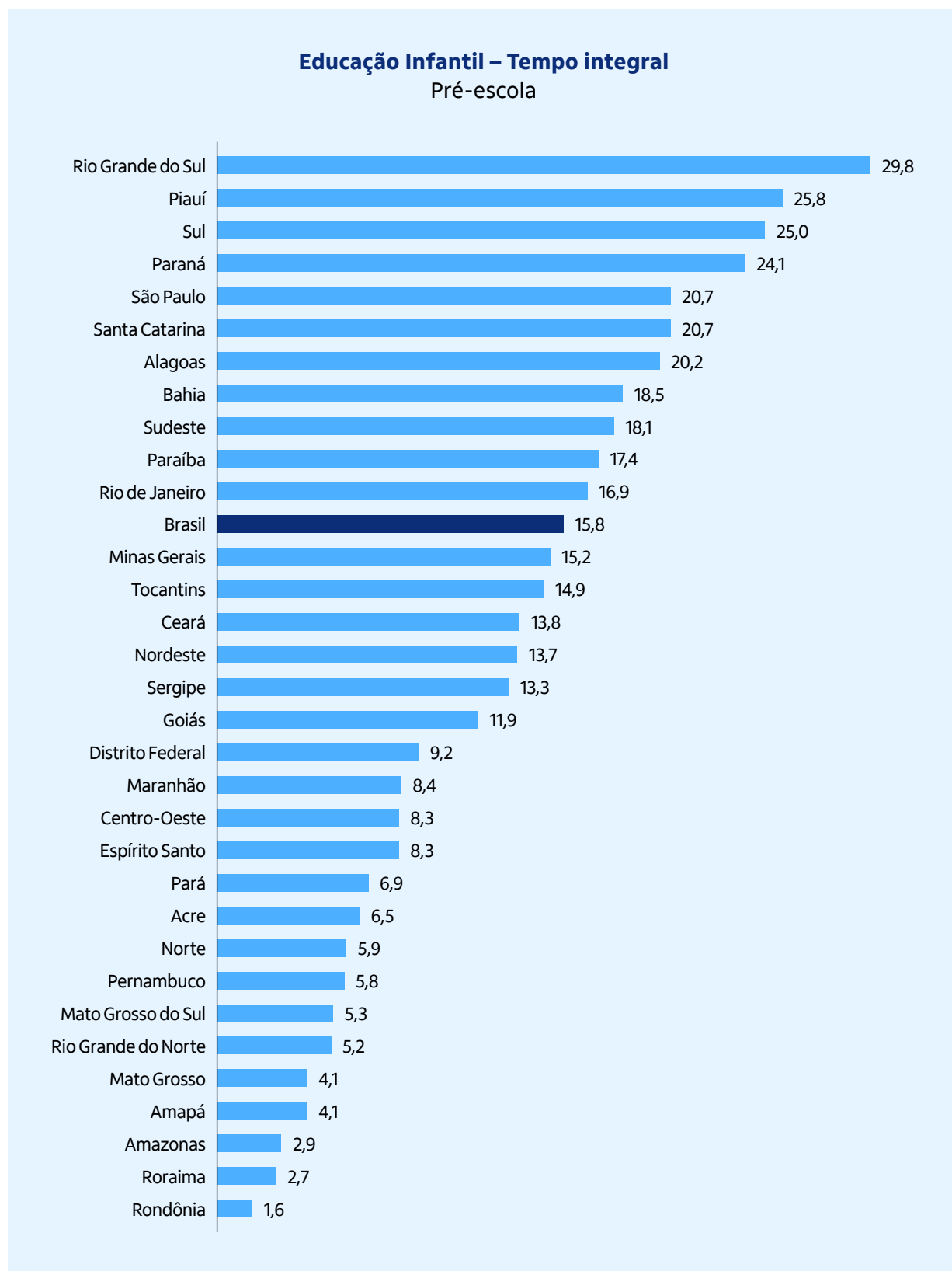
Fonte: Inep/Censo Escolar 2024.

Observando os dados de 2024, as creches se destacam positivamente pelo percentual de crianças atendidas em tempo integral. Apesar da ampliação do tempo, cabe destacar, porém, que ela nem sempre é acompanhada pela melhoria da qualidade da oferta pedagógica. Em muitos casos, especialmente nas capitais, as secretarias recorrem a parcerias com organizações sociais, que devem ser acompanhadas, qualificadas e monitoradas nas ações de avaliação, tal como estabelecido pelas Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024).

Em relação ao percentual de matrículas em tempo integral para as crianças da pré-escola, enquanto a média do Brasil está em 15,8%, com apenas 11 estados acima dela, há os que não atingem 5% de matrículas em tempo integral nessa etapa, e os com maior cobertura não chegam a mais de 30% (veja os gráficos a seguir).

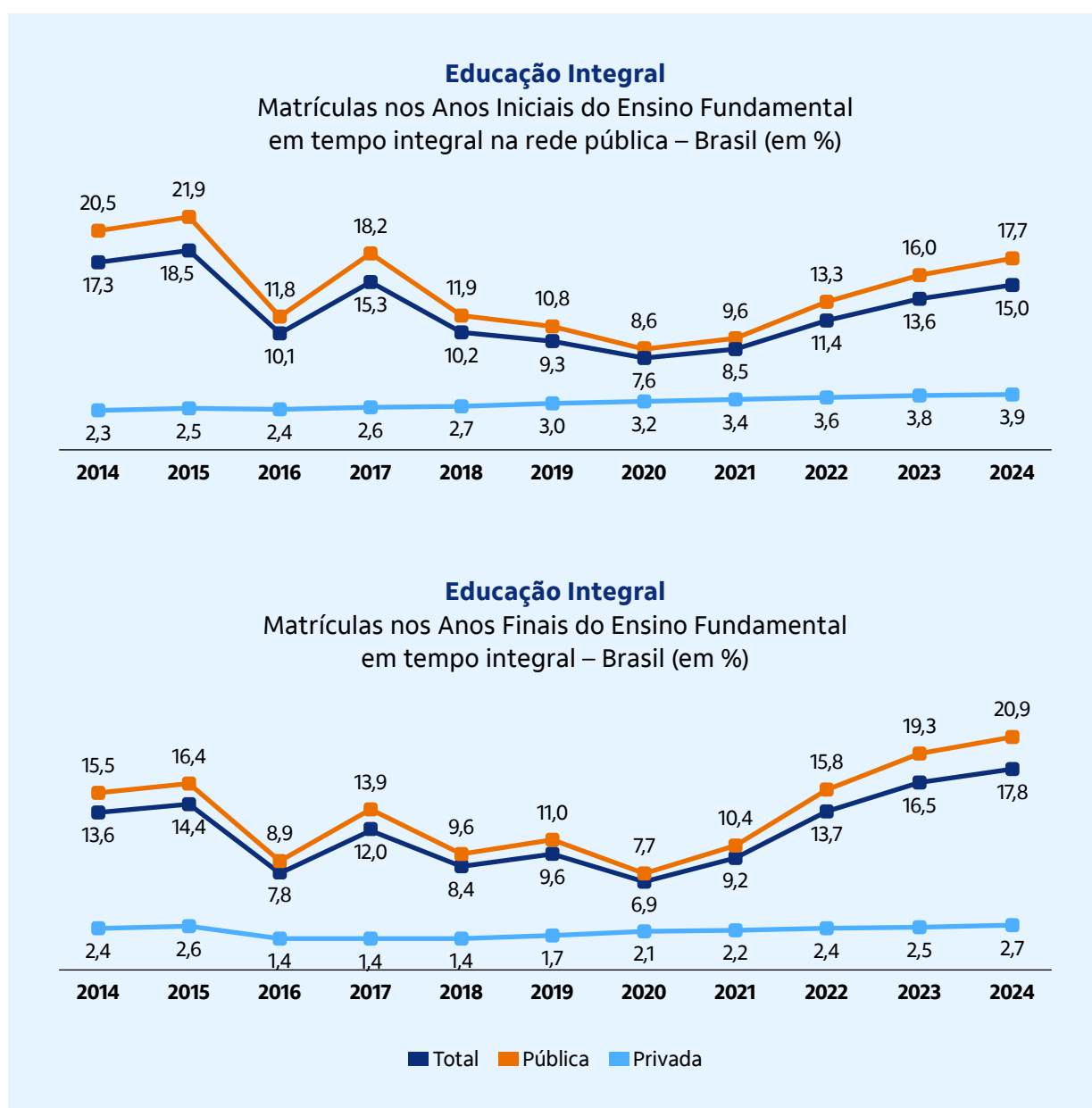


Fonte: Inep/Censo Escolar 2024.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2024.

Em 2024, os anos iniciais registraram apenas 17,7% de estudantes em tempo integral, enquanto os anos finais alcançaram 20,9%. Ambas as etapas, portanto, ficaram abaixo da meta de 25% (veja os gráficos a seguir). A trajetória dessas etapas também é marcada por flutuações, com picos e quedas ao longo do período analisado, o que indica uma implementação menos estável e mais complexa da educação em tempo integral nessas fases, em comparação com a Educação Infantil e o Ensino Médio.

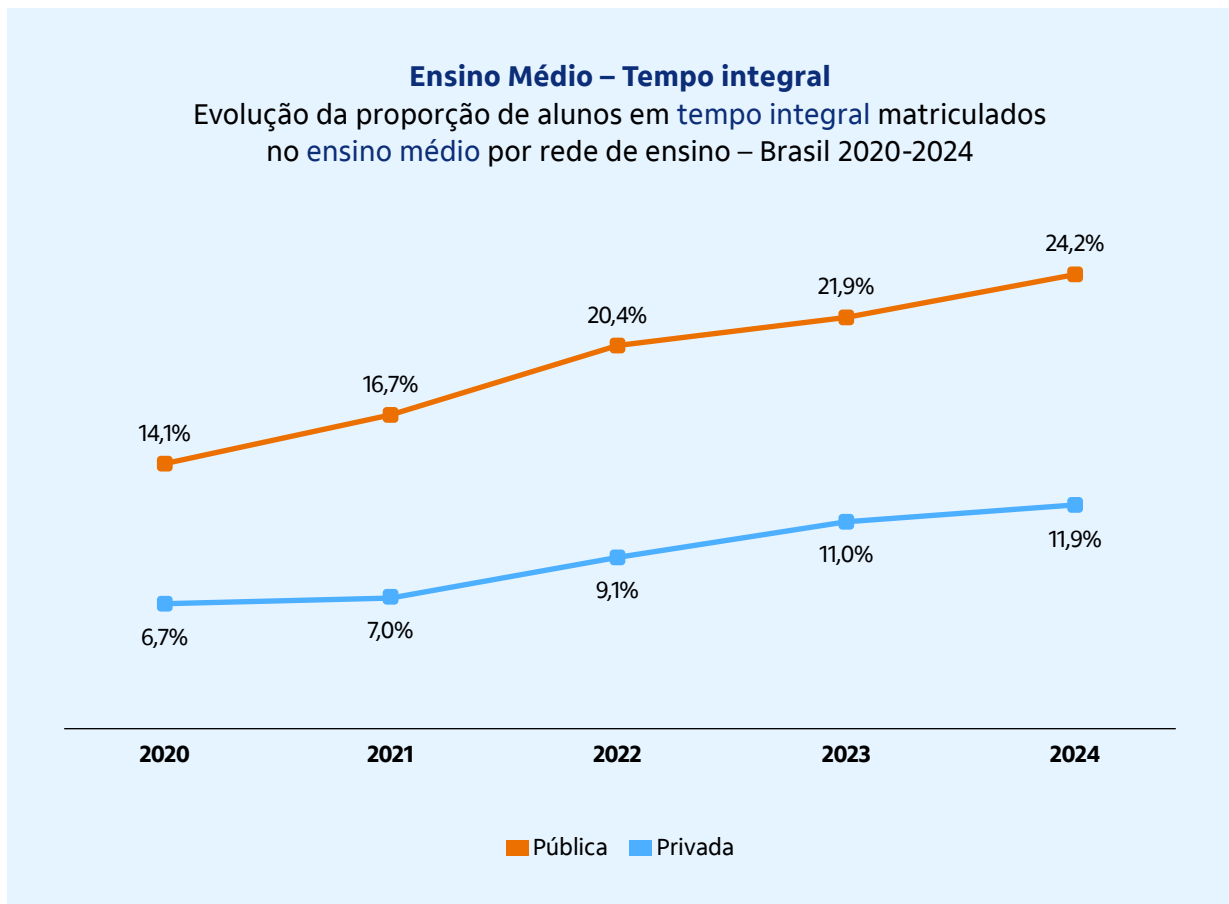


Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Elaboração: Todos Pela Educação. Notas: 5, 14, 15

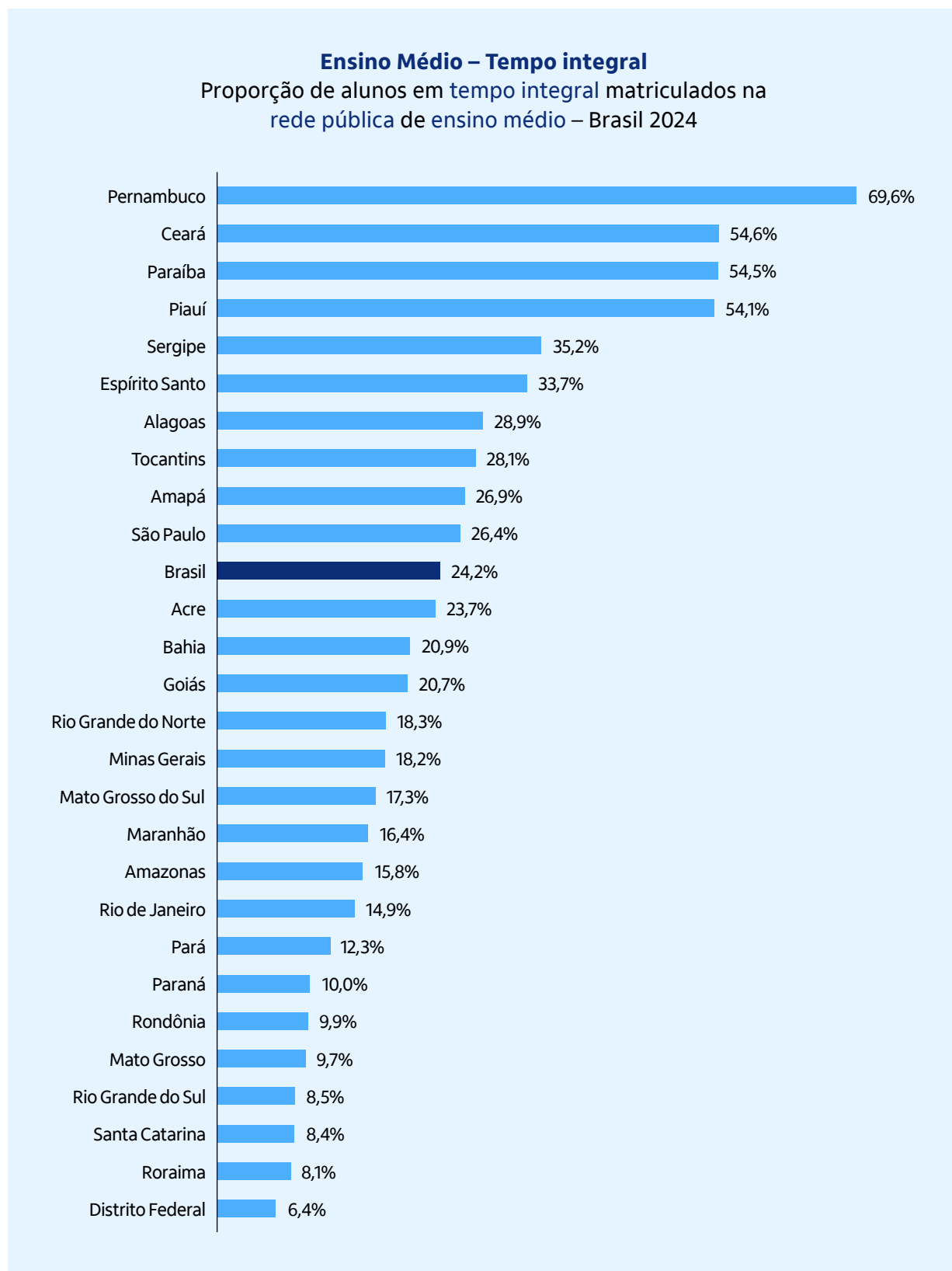


Foto: Agência Ophelia/Fundação Itaú

No caso do Ensino Médio, o crescimento de matrículas no ensino público tem sido acentuado especialmente em algumas regiões do país, com destaque para o estado de Pernambuco, com a média se aproximando da meta estabelecida pelo PNE (veja os gráficos a seguir).



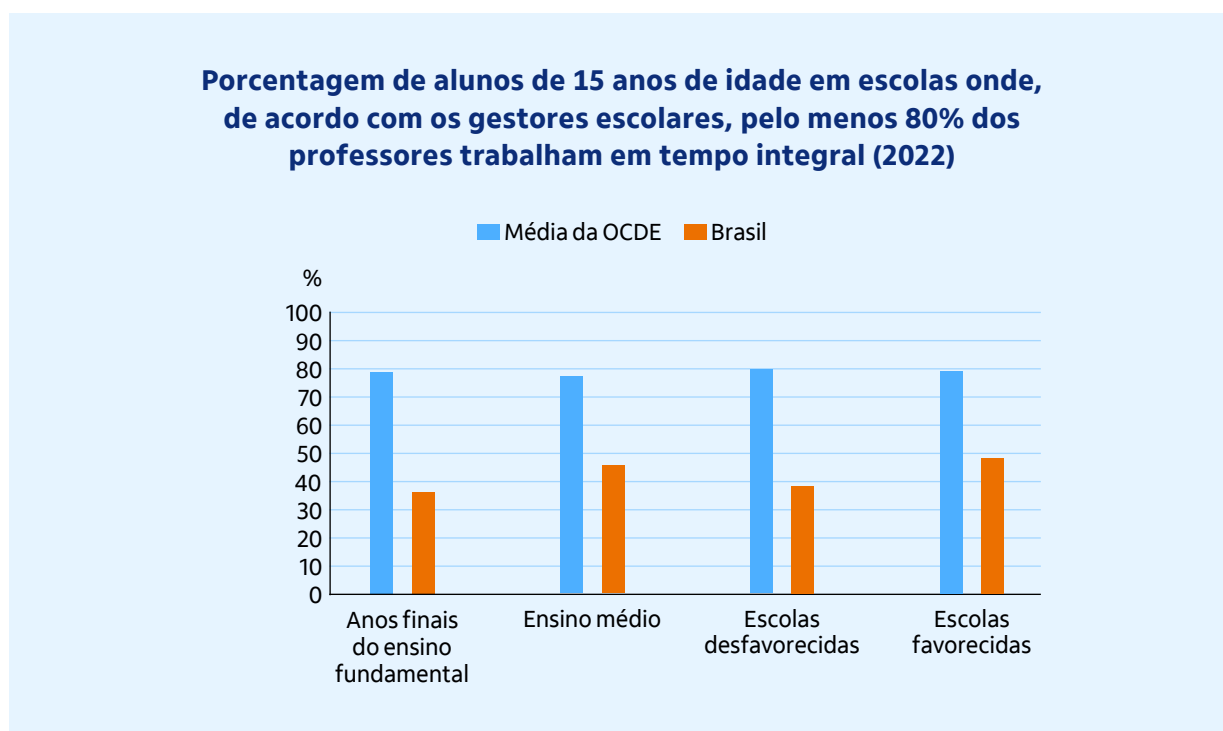
Fonte: Inep/Censo Escolar 2024.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2024.

Comparando com o cenário da América Latina com base nos dados da OCDE, o Chile é o país que apresenta a maior jornada escolar, com 31 horas semanais. Enquanto Peru, Argentina, República Dominicana, Brasil e Uruguai têm uma carga horária de instrução obrigatória abaixo da média de países da OCDE, que é de 27,5 horas semanais⁴¹.

Outro aspecto que impacta a ampliação do tempo escolar é a alocação de professores também em regime integral. Quando se analisa o regime de contratação de professores, observamos a distância do Brasil em relação à média da OCDE. O gráfico a seguir apresenta a porcentagem de alunos de 15 anos de idade em escolas em que pelo menos 80% dos professores trabalham em tempo integral em 2022.



Fonte: Perspectivas internacionais para o fortalecimento da resiliência e capacidade de resposta dos anos finais do Ensino Fundamental: Diálogos com foco em políticas para o Brasil (Observatório Fundação Itaú & OCDE).

Os números do Brasil são significativamente mais baixos que a média da OCDE em todas as etapas. Para os anos finais do Ensino Fundamental, apenas cerca de

⁴¹ QUINTÃO, Giovanna; CRUZ, Louise; COSTA, Leandro. **Os Impactos da Educação em Tempo Integral na América Latina**. Abril, 2024, Banco Mundial. Disponível em: hedocs.worldbank.org/en/doc/9b0548686b5ac5eb991c7deae9dc2ee8-0370012024/related/POR-Impactos-da-Educa-o-em-Tempo-Integral-na-Am-rica-Latina-final.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

35% dos estudantes brasileiros (em comparação com aproximadamente 80% dos estudantes dos países da OCDE) frequentam escolas onde pelo menos 80% dos professores trabalham em tempo integral.

Disparidades semelhantes são observadas para o Ensino Médio, entre escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social e aquelas com melhores indicadores socioeconômicos, mostrando uma lacuna sistêmica na presença de professores em tempo integral, independentemente do contexto socioeconômico. Isso sugere que, mesmo quando o tempo integral é ofertado, a proporção de professores que realmente trabalham nesse regime é consideravelmente menor do que a média da OCDE, o que pode impactar a qualidade e a consistência da educação.

Nesse sentido, destaca-se a importância da infraestrutura e das políticas de alocação de professores, de condições de trabalho e de carreira, de forma a garantir que as escolas de tempo integral tenham docentes que possam dedicar mais tempo a uma só escola. Estudos demonstram que os professores se sentem valorizados quando há condições para dedicação exclusiva em uma única unidade de ensino, além de formação específica para a modalidade de tempo integral⁴².



Foto: Charles Bispo/Fundação Itaú

⁴² INSTITUTO SONHO GRANDE. **Pesquisa em Educação**: percepções e satisfação dos professores em Pernambuco. [S. l.]: Instituto Sonho Grande. Disponível em: sonhogrande.org/website/wp-content/uploads/2025/02/pesquisa-em-educacao-percepcoes-e-satisfacaodos-professores-em-pernambuco.pdf [↗](#). Acesso em: 7 out. 2025.

Por que defendemos a Educação Integral em Tempo Integral?

Estudos recentes demonstram a urgência de uma educação de qualidade em tempo integral. Radinger & Boeskens⁴³ e Ceballos⁴⁴ indicam que o tempo de jornada na escola pode fazer diferença considerável na aquisição de habilidades por crianças, adolescentes e jovens. O tempo de aprendizagem é um recurso distribuído de maneira desigual e os estudantes em desvantagem social e econômica sofrem as consequências disso.

Estudos revelam ganhos expressivos em certos contextos: por exemplo, um programa de Ensino Médio integral em Pernambuco elevou as notas dos estudantes da rede estadual no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), resultado atribuído ao aumento das aulas regulares e das atividades extras. No Chile, escolas que expandiram a jornada tiveram efeitos positivos, especialmente para estudantes de zonas rurais e de escolas públicas, sugerindo impacto maior entre grupos tradicionalmente desfavorecidos⁴⁵.

A pesquisa “Cada Hora Importa”⁴⁶ de 2019, do Itaú Social, constatou a diferença de acesso a oportunidades de aprendizagem para além da escola, mostrando que crianças de mais alta renda atingem 7 mil horas a mais de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental quando comparado a estudantes de nível socioeconômico mais baixo. O estudo considerou, como base de cálculo, os dados de abrangência nacional como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), o Censo Escolar e a pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) Domicílios.

43 RADINGER, T.; BOESKENS, L. *More time at school: lessons from case studies and research on extended school days*. **OECD Education Working Papers**, Paris, n. 252, 2021. Disponível em: doi.org/10.1787/1f50c70d-en. Acesso em: 7 out. 2025.

44 CEBALLOS, F. *The effects of extending the school day in Latin America: a literature review*. **Revista Innova Educación**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 152-167, 2022.

45 ARAÚJO, D. et al. *Do extended school day programs affect performance in college admission tests?* **Brazilian Review of Econometrics**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 232-266, 2020.

46 ITAÚ SOCIAL. **Cada hora importa**. São Paulo: Itaú Social, 2021. Disponível em: fundacaoitau.org.br/observatorio/biblioteca/cada-hora-importa. Acesso em: 7 out. 2025.

Foto: Agência Ophelia/Fundação Itaú



Com isso, foi possível estimar as horas de aprendizado das crianças e dos adolescentes de até 14 anos pertencentes a famílias em extremos de renda *per capita* no Brasil. O estudo mostra que os estudantes vindos de famílias com maiores rendas têm acesso a muito mais tempo em experiências de aprendizagem quando contabilizadas as horas de leitura em família, viagens, atividades culturais, esportes, cursos de idiomas, atividades de férias, apoio familiar para realização das atividades escolares e horas dedicadas a estudos e pesquisas com o uso da internet em casa.

Esses resultados apontam para a urgência de políticas que reduzam essas desigualdades e que passam, necessariamente, por um modelo educacional de qualidade que ofereça um leque ampliado de oportunidades de aprendizagem para as crianças, os adolescentes e os jovens, independentemente de seu gênero, raça, condição socioeconômica e região de moradia.

Essa qualidade exige um currículo variado, que integre atividades de arte, cultura, movimento e acesso a propostas educacionais e práticas profissionais que promovam a circulação pelo território escolar e pelo município, potencializando a articulação entre os estudos e os problemas reais do entorno. Para além da extensão do tempo, critérios como um currículo de período integral bem estruturado, formação inicial e continuada de equipes técnicas e de professores são fundamentais para fomentar a qualidade e a equidade.

Nesse sentido, é essencial que a formação inicial prepare os futuros docentes para atuar com intencionalidade pedagógica. Isso inclui o domínio das ciências da aprendizagem e do conhecimento pedagógico do conteúdo e a capacidade de contextualizar o ensino, conectando-o ao território, à arte e à cultura para criar experiências significativas.

Evidências – indicações e lacunas


Na literatura de pesquisas e avaliações sobre Educação Integral em Tempo Integral, predomina a produção de conhecimento em torno da escola em tempo integral, com iniciativas de ampliação da jornada escolar prioritariamente realizadas no espaço escolar. Para fins deste documento, e por conta do contexto brasileiro, vamos nos ater aos resultados de estudos realizados no Brasil e América Latina. Afinal, partimos de uma carga horária diária ainda entre quatro e cinco horas para a maioria dos estudantes – estudos sobre ampliação do tempo em países que já têm como regra sete horas analisam o efeito do *after-school* (atividades pós-escola), mas com parâmetros distintos dos do brasileiro.

A seguir estão os resultados preliminares de uma metanálise realizada pelo Observatório da Fundação.

Resultados de Aprendizagem

A literatura e as avaliações de programas de Escolas em Tempo Integral (ETI) na América Latina e no Brasil consistentemente apontam para uma relação positiva entre a ampliação da jornada escolar e o aprendizado dos estudantes. Uma meta-análise sobre o tema estima que o impacto médio da ETI na proficiência em avaliações padronizadas varia entre 9,5% e 11,5%. Esse ganho equivale, em termos práticos, a um aumento de cinco pontos na Escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa⁴⁷.

Adicionalmente, as escolas de tempo integral demonstram um impacto estimado médio de 1,1% na taxa de fluxo, que se refere à aprovação anual dos estudantes. Tal melhoria se traduz em um aumento de 0,15% no Ideb. Em São Paulo, por exemplo, a implementação do Programa Ensino Integral (PEI) evidenciou resultados significativos, aumentando a chance de matrícula no Ensino Médio em 2,12% e contribuindo para uma redução da evasão escolar em 1,69% ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental.

⁴⁷ HOLLAND, Peter; ALFARO, Pablo; EVANS, David K. **Extending the School Day in Latin America and the Caribbean**. Washington, DC: World Bank, 2015. 41 p. (*Policy Research Working Paper*, n. 7309). Disponível em: openknowledge.worldbank.org/entities/publication/a0c61bbf-cf1d-565b-aee8-e7a32bcaae82  Acesso em: 7 out. 2025.

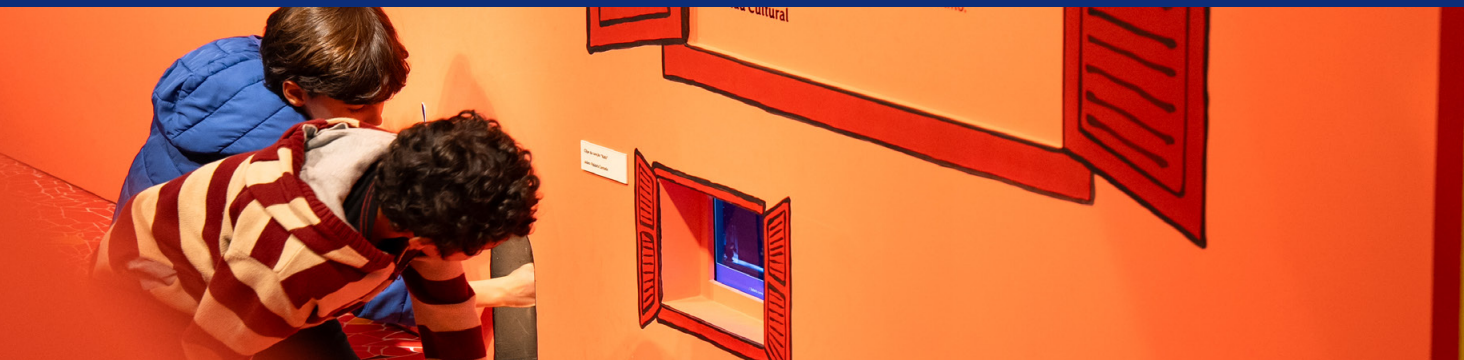


Foto: Letícia Vieira/Fundação Itaú

Evidências do Chile sugerem efeitos positivos sobretudo entre alunos de escolas públicas e áreas rurais após a adoção da Jornada Escolar Completa (JEC)⁴⁸. Ao mesmo tempo, análises comparativas internacionais também lembram que tempo a mais não é sinônimo de efeito automático: sem qualidade pedagógica e intencionalidade no uso do tempo adicional, ganhos podem não acontecer. Debates recentes reforçam que o uso qualificado do tempo – currículo, engajamento e estratégias de ensino – condiciona os resultados de aprendizagem.

Bem-estar e saúde mental

É preciso reconhecer a importância de pausas adequadas e atividades diversificadas, especialmente para as crianças pequenas, pois jornadas muito longas podem gerar fadiga e diminuir o engajamento, reforçando a necessidade de ritmar o dia escolar com momentos de aprendizagem, recreação e descanso.

Maximizar a utilidade do tempo escolar requer um equilíbrio entre quantidade e qualidade, com atenção especial aos alunos que mais precisam de tempo extra e às metodologias que tornam esse tempo significativo⁴⁹.

Trajетórias educacionais, permanência e fluxo

Há sinais de melhora em trajetórias escolares (aprovação e redução de evasão) e de efeitos distribuídos de modo mais intenso entre grupos vulneráveis. Estudos de egressos em Pernambuco mostraram maior ingresso no Ensino Superior (63% x 46%) e salários cerca de 18% superiores entre ex-alunos de tempo integral, além de redução de disparidades internas por nível socioeconômico.

⁴⁸ Bellei, C. 2009. Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. In: *Economics of Education Review*, 28(5): 629–640.

⁴⁹ Relatório de Política Educacional (Itaú Social/FCC) – “Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: estudos de caso...” (Moriconi, G.; Gimenes, N.; Pimenta, C.; et al., 2022); Tempo Integral no Brasil: Perspectivas globais e desafios – Apresentação (Coalizão Anos Finais – Itaú Educação, 2024). Relatório de Imersão Educacional – “Educação Integral: Vozes dos Estudantes” (Relatório Itaú Social, 2025).

Indicadores socioeconômicos e proteção social

Os programas de tempo integral têm sido associados à redução de gravidez na adolescência e à queda da criminalidade juvenil. Em Pernambuco, um estudo que analisou o impacto do tempo integral sobre as taxas de homicídio entre jovens apontou redução que vai de 30% a 50%⁵⁰. A pesquisa abordou o período de 2004 a 2014, quando houve grande expansão do programa, sendo os municípios com maior tempo de exposição ao tempo integral aqueles que apresentaram as maiores taxas de redução de homicídios, fato não observado em grupos de homens de 20 a 24 anos, por exemplo. No Chile, aumentar em 20% a cobertura de escolas em turno completo reduziu a probabilidade de maternidade adolescente em cerca de 5% e diminuiu delitos juvenis em municípios com maior cobertura da JEC⁵¹.

Há ainda efeitos colaterais econômicos via oferta de trabalho dos pais, sobretudo das mães. Evidências do Canadá (Ontário) apontaram aumento marcante no emprego de mães solteiras após a transição para o jardim de infância em período integral; na Itália, a escola primária em tempo integral elevou a participação laboral materna sem prejuízos ao aprendizado infantil (que também melhorou no curto e médio prazo)⁵².

A avaliação que o Itaú Social, em parceria com o Cedeplar/UFMG, fez da Escola Integrada de Belo Horizonte apontou que a política contribuiu para mais tempo de estudo e leitura, maior participação em atividades culturais e esportivas, menos tempo de TV e menor envolvimento das crianças em atividades remuneradas. Do lado das famílias, houve aumento do tempo de trabalho das mães. Também melhoraram hábitos de higiene e alimentação, a motivação para estudar/ir à escola e o vínculo escola-comunidade percebido por gestores e docentes. Entre os desafios relatados, apareceram desorganização na implementação, cansaço dos alunos e limitações de infraestrutura, além de efeitos menos claros sobre socialização em curto prazo⁵³.

50 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*. In: IEPS Working Paper n. 16. São Paulo: Instituto de Estudos para Políticas de Saúde, 2022. Disponível em: ieps.org.br/wp-content/uploads/2022/06/IEPS_WP16.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

51 BERTHELON, Matias E.; KRUGER, Diana I. *Risky behavior among youth: incapacitation effects of school on adolescent motherhood and crime in Chile*. *Journal of Public Economics*, [S. l.], v. 95, n. 1-2, p. 41-53, 2011. Disponível em: doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.09.004. Acesso em: 7 out. 2025.

52 DHUEY, Elizabeth; EID, Jean; NEILL, Christine. *Parental employment effects of switching from half-day to full-day kindergarten: evidence from Ontario's French schools*. *IZA Discussion Paper*, [S. l.], n. 1, 2019. BOVINI, G. et al. *The short and medium term effects of full-day schooling on learning and maternal labor supply*. *IZA Discussion Paper*, [S. l.], n. 16378, 2023.

53 FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CEDEPLAR-UFMG. **Relatório de Avaliação Econômica – Programa Escola Integrada de Belo Horizonte**. [Belo Horizonte]: Fundação Itaú Social; Cedeplar-UFMG, 2008.

Modelos de implementação, custo-efetividade e equidade


A oferta de tempo integral custa de 30% a 50% a mais por aluno no Ensino Médio, pressionando orçamentos e exigindo escolhas alocativas claras⁵⁴. Eficiência depende de qualidade do tempo adicional, implementação gradual e focalização onde o impacto marginal é maior, bem como do uso pleno da infraestrutura existente e de parcerias para reduzir a carga pública. Em termos de investimento, a experiência chilena mostra que adaptar escolas pode ser mais barato do que construir novas.


No Uruguai, uma das avaliações realizadas encontrou ganhos em Matemática e em Linguagem entre escolas mais vulneráveis⁵⁵. Em resumo, a equação custo-benefício tende a ser favorável no médio prazo quando se internalizam benefícios “externos” (redução de problemas sociais, maior participação laboral e produtividade futura), mas requer gestão de qualidade e continuidade de financiamento.

A expansão também suscita alertas na questão de equidade: há risco de cobertura inicial concentrada em escolas ou territórios mais favorecidos ou com equipes mais experientes, ampliando desigualdades se não houver critérios de priorização (territórios vulneráveis, baixo Ideb e maiores taxas de evasão) e mecanismos redistributivos.

Cultura, currículo integrado e desenvolvimento integral

Programas que integram artes, cultura e esportes tendem a favorecer habilidades não cognitivas (autoestima, engajamento e colaboração) e melhorar o clima escolar e as relações professor-aluno – dimensões centrais para uma visão de desenvolvimento humano integral. Entretanto, indicadores de desenvolvimento socioemocional ainda são menos mensurados e demandam avaliações mais abrangentes e metodologias qualitativas/participativas.

54 TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já – Ensino Médio em Tempo Integral**: versão jan. 2019. São Paulo: Todos Pela Educação, 2019. Disponível em: todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/08/educacao-ja-ensino-medio-em-tempo-integral-versao-jan2019.pdf  Acesso em: 6 out. 2025.

55 CERDAN-INFANTES, Pedro; VERMEERSCH, Christel. **More Time is Better: An Evaluation of the Full-time School Program in Uruguay**. Washington, DC: World Bank, 2007. 38 p. (Policy Research Working Paper, n. 4167). Disponível em: hdl.handle.net/10986/7240  Acesso em: 7 out. 2025.

Diretrizes ibero-americanas, como as expressas na Carta Cultural Ibero-americana⁵⁶, recomendam parcerias com agentes culturais locais e transversalidade da arte no currículo, fortalecendo vínculos com o território – ponto particularmente relevante para a interface com a cultura popular, como escolas de samba, grupos artísticos regionais e saberes tradicionais, como os relacionados à agricultura, ao manejo e à preservação da terra.

Ao mesmo tempo, é importante que a escola também esteja integrada ao bioma – grande área geográfica e biológica com semelhantes características de clima, solo, flora etc. –, pois é nele que a vida e a educação ocorrem, é nele que nasce a cultura e onde a população busca subsistência. Além disso, com as rápidas transformações da sociedade, impulsionadas, entre outros fatores, pelo avanço da tecnologia, a escola também deve se concentrar no desenvolvimento de competências para a educação digital, incorporando-as ao currículo e a partir de processos de ensino e aprendizagem que prezam o uso crítico, ético e seguro das tecnologias, conectando os saberes culturais e comunitários ao mundo digital. Dessa forma, a escola prepara crianças, adolescentes e jovens não apenas para o mundo do trabalho, em constante mudança, mas também para serem cidadãos capazes de atuar em rede, colaborar e inovar, utilizando a tecnologia como aliada para aprimorar a formação.

Regime de colaboração e intersetorialidade

O regime de colaboração é um princípio constitucional que estabelece a atuação conjunta e articulada da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na formulação e execução de políticas públicas, especialmente na área da educação. Ele está fundamentado na Constituição Federal, que define as competências comuns entre os entes federativos e a organização dos sistemas de ensino. O Artigo 23 reconhece a responsabilidade compartilhada em garantir o acesso a Educação, Cultura, Saúde, Assistência Social, entre outros direitos. Já o Artigo 211 estabelece que os entes federativos organizarão seus sistemas de ensino em regime de colaboração, respeitando suas competências e priorizando etapas distintas da Educação Básica.

56 ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Carta Cultural Ibero-americana**. [S. l.]: OEI, 2006. Disponível em: oei.int/wp-content/uploads/2006/11/carta-cultural-iberoamericana.pdf . Acesso em: 19 set. 2025.

A LDB também fortalece esse princípio e oferece caminhos para sua concretização, reconhecendo que a articulação federativa é condição necessária para a universalização da educação com qualidade social. Além da legislação, o Parecer CNE/CP nº 11/2012 oferece diretrizes que consolidam a institucionalização do regime de colaboração, ao reforçar a necessidade de práticas coordenadas como instrumentos legítimos de cooperação.

Para autores como Maria Beatriz Luce⁵⁷, o regime de colaboração representa um eixo estruturante do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois alinha objetivos comuns entre os diferentes níveis de governo ao formular políticas articuladas em torno das metas do PNE. A autora defende que a pactuação entre os entes é essencial para superar a fragmentação e promover a governança democrática da educação.

Apesar do desafio da atuação colaborativa, tendo em vista a definição de papéis, Fernando Abrucio⁵⁸ reconhece que o regime de colaboração é o caminho mais promissor para a melhoria da educação pública no Brasil, sobretudo quando há interação coordenada e eficaz entre os entes federados. Para ele, a experiência brasileira mostra que os melhores resultados em políticas educacionais surgem de arranjos colaborativos bem estruturados, que respeitam as diversidades locais, mas compartilham metas e responsabilidades comuns.

Esse arranjo expressa uma lógica sistêmica, em que a interdependência entre os entes federados é constitutiva do funcionamento da política educacional. Não se trata de um sistema em que um ente substitui o outro, mas sim de um mosaico colaborativo que, idealmente, deveria operar com base na equidade, na corresponsabilidade e no diálogo institucionalizado. Assim, é possível afirmar que a educação no Brasil não apenas opera numa estrutura federativa – ela é, em si mesma, um ecossistema federativo.

A intersetorialidade, por sua vez, é uma abordagem de gestão e política pública que busca a integração entre os diferentes setores ou as áreas temáticas citadas anteriormente. Seu foco é resolver problemas sociais complexos que não podem ser

57 LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA, Nalú. O regime de colaboração intergovernamental. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, v. 4, 2007.

58 ABRUCIO, Fernando; SANO, Hironobu. **A experiência de cooperação interestadual no Brasil**: formas de atuação e seus desafios. Cadernos Adenauer (São Paulo) v. 4, 2011.

abordados por um único setor isoladamente. A ideia é que, ao unir recursos e conhecimentos de diferentes secretarias, os resultados sejam mais completos e efetivos para o cidadão. É uma articulação horizontal e programática entre diferentes áreas.

O regime de colaboração cria a estrutura e o acordo legal para que os entes federativos trabalhem juntos, enquanto a intersetorialidade é a prática que permite que essas esferas de governo, uma vez articuladas, integrem suas políticas para um resultado mais abrangente. A escola em tempo integral, para ser plenamente eficaz, depende de ambos.

O Programa Mais Educação, levando-se em consideração os desafios de implementação já citados, é um exemplo de sucesso da ampliação da jornada escolar ligada à capacidade de construir redes de apoio entre diferentes setores.

O Programa Saúde na Escola (PSE), instituído em 2007, é uma política intersetorial da Saúde e da Educação que demonstra como a oferta de Educação Integral pode ser aprimorada focando na saúde e no bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens.

A governança intersetorial apresenta desafios: as variações de delimitação dos papéis dos diferentes atores e as estratégias de operacionalização dessa articulação. O cenário aponta para a necessidade de arranjos institucionais mais robustos e pactuados, capazes de garantir a corresponsabilidade entre setores e a continuidade das ações nos territórios.

Como forma de destacar a importância das universidades na produção de evidências, trazemos neste documento o exemplo da Universidade Federal da Fronteira Sul, que mapeou as fragilidades relacionadas ao entendimento do conceito de intersetorialidade e está, em parceria com o MEC, elaborando um documento de referência sobre a intersetorialidade na Política de Tempo Integral.

Lacunas e limites das evidências

Mesmo com todos esses dados vistos até aqui, ainda é preciso preencher algumas lacunas com novos estudos e pesquisas. Apontamos, a seguir, algumas delas.

- Mensuração de dimensões sociais, emocionais e de qualidade de convivência: escassez de estudos com medidas robustas e comparáveis; necessidade de instrumentos validados e abordagens mistas.
- Evidências em relação às diferenças dos impactos entre etapas: quais os impactos do tempo integral nas creches, na pré-escola e no Ensino Médio?
- Estudo sobre diferentes modelos de jornada e arranjos: número de horas e relação com território.
- Evidências em relação aos efeitos do número de horas, da organização de atividades e da realização de pausas no bem-estar e no engajamento dos estudantes.
- Duração e persistência de efeitos: ainda é incerta a durabilidade dos ganhos no longo prazo e o que precisa ser feito para que esse tipo de política tenha sustentabilidade; resultados internacionais são heterogêneos e dependem de qualidade e políticas complementares (orientação profissional, vínculos com mundo do trabalho).
- Atribuição causal: mesmo com métodos avançados de avaliação de impacto, permanece controvérsia sobre o quanto dos efeitos de longo prazo se devem exclusivamente à jornada ampliada e não a fatores correlacionados (liderança escolar, gestão pedagógica e programas paralelos, entre outros).
- Custo-efetividade comparada: embora haja benefícios amplos, faltam painéis consistentes de custo por unidade de aprendizagem e modelos de financiamento que considerem ganhos sociais (como redução de gravidez/crime e aumento do trabalho materno) ao lado dos ganhos cognitivos.

Foto: André Seiti/Fundação Itaú



O que defendemos como princípios norteadores para a Educação Integral de qualidade

A Fundação Itaú, pautada por sua atuação consolidada nos campos da educação e da cultura, defende um conjunto de princípios essenciais para a promoção de uma Educação Integral de qualidade, equitativa e profundamente territorializada. Esses princípios norteiam as nossas ações e o nosso entendimento sobre como a Educação Integral pode e deve se concretizar.



1. Ampliação qualificada do tempo de aprendizagem



2. Matrizes e currículos articulados com a arte, a cultura e a formação para o mundo do trabalho



3. Articulação com o território e a cidade



4. Investimento específico nas políticas e no setor da arte e cultura



5. Equidade e escalabilidade da oferta



6. Protagonismo e não confinamento

1. Ampliação qualificada do tempo de aprendizagem

A Fundação reconhece que a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, por si só, é uma condição necessária, mas não suficiente para a efetivação plena da Educação Integral. O mero acréscimo de horas, sem um propósito claro, não garante a formação integral. No entanto, o tempo escolar limitado a quatro horas diárias restringe drasticamente a capacidade de um currículo que incorpore mais elementos de arte, cultura e movimento, além de dificultar a articulação com espaços formativos para além da escola.

Ao mesmo tempo, é importante apoiar os estudantes para que possam relacionar os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores trabalhados na escola na resolução de desafios da vida cotidiana, no pleno exercício da cidadania. O tempo expandido deve ser utilizado para vivências significativas, o brincar, experimentações, resolução de problemas reais que ultrapassem os limites físicos da sala de aula e integrem ativamente os saberes do território em que a escola está localizada e, no caso do Ensino Médio, para práticas profissionais, tornando o aprendizado mais relevante e contextualizado⁵⁹. Nessa etapa de ensino, é preciso articular formação geral, projeto de vida e preparação para o mundo do trabalho tanto na oferta propedêutica quanto na educação profissional e tecnológica, cujo acesso precisa ser ampliado em consonância com o Plano Nacional de Educação. A garantia da qualidade da expansão do tempo deve considerar, ainda, a articulação entre o que estabelecem o PNE, a LDB, a BNCC e outros marcos legais.

Nesse sentido, a flexibilidade na organização da carga horária é crucial, permitindo que a jornada se adapte às etapas de desenvolvimento e às necessidades individuais de crianças, adolescentes e jovens, com a previsão de momentos de desconpressão e a existência de espaços diversificados que permitam atividades diferenciadas. Além de oferecer oportunidades de atividades em articulação com equipamentos culturais e sociais da comunidade, a valorização da fruição cultural e artística e o contato com o mundo do trabalho é um caminho imprescindível para qualificar o tempo dedicado à formação integral dos estudantes, enriquecendo suas experiências e expandindo seus repertórios e vivências educacionais.

59 COMIM, Flávio. **Artes e Esportes**: relação com desenvolvimento humano integral. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Itaú Social, 2021. Disponível em: www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Pesquisa-Artes-e-Esportes_Relacao-com-desenvolvimento-humano-integral.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

2. Matrizes e currículos articulados com a arte, a cultura e a formação para o mundo do trabalho

A educação que envolve de forma qualificada e contextualizada as artes e a cultura é cada vez mais reconhecida e vinculada a competências amplas e indispensáveis para o século XXI, como criatividade, inovação e consciência cultural. A BNCC incorpora as diferentes linguagens artísticas como componente curricular, abrangendo artes visuais, música, dança, teatro e artes integradas, promovendo diversos modos de expressão, e fomenta a participação cultural e a expressão criativa como competências essenciais para o desenvolvimento dos estudantes.

No entanto, apesar disso, o acesso à educação em artes e cultura ainda é desigual no país, com estudantes de alto nível socioeconômico tendo mais oportunidades, especialmente em música e teatro. Há evidências de que a educação em articulação com a arte e a cultura está associada a melhores resultados não apenas cognitivos, mas também socioemocionais e educacionais entre os jovens, inclusive entre os de baixo nível socioeconômico e baixo desempenho⁶⁰.

A arte-educadora Ana Mae Barbosa propõe uma abordagem que integra a produção artística, a leitura de obras e a contextualização histórica da arte. Para ela, o ensino da arte não deve se restringir à prática, mas, sim, envolver a reflexão, permitindo que crianças, adolescentes e jovens compreendam o contexto cultural e social no qual a obra foi criada e como ela se conecta com a vida do estudante.

Essa abordagem dialógica entre o fazer, o apreciar e o conhecer se relaciona com os princípios de Vygotsky, reforçando que a arte não é apenas um meio de expressão individual, mas propulsora do desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de decodificar o mundo. Assim, a arte se torna um componente essencial para a formação de um indivíduo que, ao se engajar com a cultura, também se torna capaz de se transformar e atuar na sociedade.

60 SEE, B.; KOKOTSAKI, D. *Impact of arts education on the cognitive and non-cognitive outcomes of school-aged children: a review of evidence*. [S. l.]: [s. n.], 2015. WINNER, E.; GOLDSTEIN, T.; VINCENT-LANCRIN, S. *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. Paris: OECD Publishing, 2013. (Educational Research and Innovation).

Expandindo essa perspectiva, o estudo do Itaú Social de 2019 *Arte e Esporte – relação com o desenvolvimento integral*, analisou diferentes linguagens artísticas, demonstrando que:


- a música melhora o raciocínio espacotemporal das crianças;
- o teatro aprofunda o entendimento sobre o comportamento e a narrativa humana;
- a dança ensina persistência e contribui para a melhoria da autoconfiança individual e o desenvolvimento social do grupo; e
- as artes plásticas auxiliam os estudantes a interpretar o mundo de maneira nova, diferente e plural.

É crucial, portanto, que a arte esteja no currículo, em vez de ser posicionada periféricamente a ele, e que atue como componente educativo central para o desenvolvimento do estudante, o que exige formação específica para professores e arte-educadores.

Na Educação Integral, arte e cultura devem ser redescobertas e potencializadas. Não podem ser disciplinas acessórias; ao contrário, têm de integrar o repertório de expressão e comunicação e reforçar o letramento tão almejado no Ensino Fundamental. A relação com o universo cultural das comunidades, sendo próxima e sempre presente nas atividades, concretiza o que nos ensinam Hamilton Faria e Pedro Garcia: “A arte tem o papel de tornar o mundo digno de ser vivido, reencantando-o, tornando-o um lugar não apenas de luta pela sobrevivência cotidiana, mas também um lugar de imaginação criadora, de sonho e de utopia”⁶¹.

Torna-se essencial também fortalecer um entendimento do conceito de cultura de maneira mais alargada, de forma a “abranger todas as dimensões da vida em coletividade, abarcando o conjunto de acontecimentos, manifestações e representações sociais, como valores, hábitos, costumes, crenças, produção intelectual e artística”⁶².

61 ITAÚ SOCIAL; CENPEC. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: Itaú Social – CENPEC, 2011.

62 ALMEIDA, Fernando José de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e cidadania. **Revista Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, 2018. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38034 . Acesso em: 7 out. 2025.

A presença de múltiplas linguagens e o diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, juntamente com o fortalecimento de projetos integradores, são vitais e podem ser relacionados ao território em que a escola está inserida. A articulação entre as diretrizes das diferentes modalidades educacionais – Educação Bilíngue de Surdos, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação Étnico-Racial, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena e Educação Profissional e Tecnológica – é também uma estratégia para romper com a fragmentação curricular e promover o diálogo interdisciplinar.

Outro aspecto importante nesse diálogo é o reconhecimento e a valorização do papel dos artistas e mestres da cultura local no ecossistema educativo. Orientações em âmbito nacional, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Integral em Tempo Integral e a Portaria Interministerial MEC/MINC que institui a ação “Arte e Cultura na Educação em Tempo Integral”, são exemplos de reconhecimento da importância dessa conexão.

3. Articulação com o território e a cidade

A escola, no contexto de uma Educação Integral, transcende a sua compreensão como um espaço físico isolado, sendo fundamentalmente percebida como parte indissociável do território em que se insere. Essa visão exige uma abordagem ativa na promoção de parcerias intersetoriais que conectem diferentes esferas da sociedade, valorizem e integrem os saberes locais (reconhecendo a potência formativa do próprio entorno da escola) e ajudem a escola a cumprir sua função social de combate às desigualdades.

Tudo isso considerando que, para que o direito à Educação seja plenamente vivenciado, é preciso que outros direitos também sejam atendidos, como o direito à segurança, principalmente nas periferias de centros urbanos e áreas rurais. Por isso, torna-se crucial, numa política de Educação Integral, qualificar o território e identificar as desigualdades nele presentes, pois elas serão determinantes no desenho da política pública.

A política pública deve, portanto, oferecer recursos para que a escola seja um polo capaz de dialogar com os diversos agentes que compõem o tecido social do território, articulando o currículo, as práticas pedagógicas e os territórios para garantir a presença qualificada da arte, da cultura e da inclusão produtiva.

Esse diálogo com o território é uma estratégia essencial para a democratização do acesso à cultura, à cidadania e ao mundo do trabalho. Isso implica ir além dos muros escolares, promovendo a conexão e a circulação dos estudantes e educadores por todos os espaços que ofereçam oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

A escuta ativa de agentes comunitários e líderes culturais locais, o uso qualificado de equipamentos culturais – como museus, centros culturais, bibliotecas, teatros, parques, reservas ecológicas etc. – e a valorização das vivências e saberes que existem para além do ambiente formal de ensino são práticas que fortalecem os vínculos entre escola, comunidade, município e território, enriquecendo o currículo com experiências reais e significativas.

A perspectiva de integração da educação ao território está presente em diversos estudos. Um deles é o do geógrafo Milton Santos, que define o território como um conjunto de ações, fluxos e interações que moldam a vida social. Ao integrar essa visão, a escola se torna um agente de transformação, usando a cultura e a arte para ajudar crianças, adolescentes e jovens a decifrar as complexas relações sociais, reconhecer sua identidade e seu lugar no mundo e agir de forma consciente e crítica na construção do projeto de vida e na transformação do entorno.

Outro conceito que dá foco ao território é o de cidade-educadora. Nascido na Espanha nos anos 1990, esse movimento internacional coloca a cidade como um agente educativo, influenciador e enriquecedor da aprendizagem de todos os seus habitantes. Essa ideia se materializou com a criação da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), em 1994, e a sua Carta das Cidades Educadoras, que estabelece os princípios e as diretrizes para que o espaço urbano seja um ambiente de aprendizado contínuo. Seu lema é “Aprender na cidade e com a cidade”⁶³. Escolas e universidades são espaços educadores, assim como são os museus, os parques, as bibliotecas, os centros culturais e até mesmo as ruas e praças, reforçando a ideia de que o aprendizado de todos acontece em todos os lugares e ao longo da vida.

Esse conceito parte da cidade, mas pode ser expandido. Nossa realidade contempla outras organizações urbanas e rurais, como os territórios indígenas (aldeias urbanas

63 ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta de Cidades Educadoras**. [S. l.]: AICE, 2020. Disponível em: www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

e periféricas) e os territórios do campo e da floresta (como os habitados por quilombolas, ribeirinhos e caiçaras), todos podendo aderir à perspectiva educadora.

Seja em cidades, territórios ou biomas educativos, é importante destacar o papel que as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) podem ter na integração da escola com seu entorno. Muitas delas oferecem experiências formativas com potencial de complementar o currículo formal – atividades culturais, artísticas, esportivas, ambientais e de engajamento cívico. Ao mobilizar recursos, saberes e espaços, as OSCs facilitam a articulação entre a escola, as famílias e o entorno, formando e transformando ambientes de aprendizagem contínua e integrada.

Para além da atuação das OSCs, a concretização da Educação Integral e a efetivação do território educativo exigem uma abordagem intersetorial robusta, com a articulação e colaboração entre diferentes pastas do poder público. Apenas com a união de esforços de áreas como Assistência Social, Saúde, Cultura, Esporte, Meio Ambiente e Lazer, Trabalho e Emprego, Juventudes, entre outras, é possível construir uma rede de proteção e desenvolvimento integral para crianças, adolescentes e jovens.

Para além das políticas intersetoriais, é importante que a política de Educação Integral dialogue e se conecte com as diferentes políticas educacionais promovidas pelas secretarias de educação, como as estratégias antirracistas e de recomposição de aprendizagem e a política de educação profissional.

4. Investimento específico nas políticas e no setor da arte e cultura

Ampliar as oportunidades de acesso a bens culturais e produções artísticas, refletindo sobre elas, faz parte de uma experiência de Educação Integral e valoriza as diversas identidades culturais que formam o Brasil. Ao reconhecer o diferencial que arte e cultura trazem, entendemos que esses setores também precisam de atenção e investimento específicos.

Em outras palavras, não é realista esperar uma contribuição efetiva sustentável e de qualidade se equipamentos, organizações, produtores, artistas e mestres da cultura

enfrentam desafios básicos de sobrevivência e qualificação. Secretarias ou departamentos de cultura precisam, portanto, de recursos e apoio técnico para gerir acervos e equipamentos culturais, fomentar a produção artística no território, formar profissionais da área e desenvolver recursos tecnológicos para dar acesso às produções, por exemplo.

Os resultados desses investimentos com intencionalidade são potentes. A formação de educadores e mediadores culturais vai favorecer a integração de processos artísticos a abordagens educativas criativas, interdependentes e transdisciplinares, relacionando conteúdos, conhecimentos, habilidades e competências. As políticas de fomento, com base nas ações formativas, podem ser fortalecidas com o potencial que têm para fazer a articulação com o currículo e o público escolar.

Igualmente relevante é a produção de conhecimento e indicadores nos campos da arte e da cultura, tanto para serem base da tomada de decisão dos gestores públicos quanto para sensibilizar a sociedade em relação à contribuição desses setores no desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. A última atualização da pesquisa *Hábitos Culturais*, realizada pela Fundação Itaú em parceria com o Instituto Datafolha, em 2024, mostrou que 93% dos entrevistados com filhos acreditam que a exposição a atividades culturais influi na vontade deles, filhos, de frequentar a escola; 94% acreditam que ajuda no desempenho escolar; 92% atribuem ao contato com a arte e a cultura a melhora no relacionamento em casa; e 90% informam que práticas culturais influenciam positivamente no relacionamento das crianças e dos jovens com outras pessoas⁶⁴.

Apesar dessas evidências, há ainda uma desatenção de prefeituras e governos estaduais em relação ao complexo ecossistema da cultura, que compreende centros culturais, casas de cultura, pontos de memória, centros comunitários, instituições de fomento e difusão da cultura popular, museus, sítios musealizados, eventos e programações artísticas, entre outros. A construção de uma Educação Integral abrangente, significativa e coletiva requer uma intencionalidade comprometida com o desenvolvimento desse ecossistema, o fortalecimento de suas instituições e o investimento em seus agentes, sejam eles gestores, mediadores, artistas, produtores ou mestres.

64 FUNDAÇÃO ITAÚ; DATAFOLHA. **Hábitos Culturais**. 5. ed. Setembro de 2024. [Relatório de Pesquisa]. Disponível em: s3.sa-east-1.amazonaws.com/prd.editor.fundacaoitau.org.br/public/otherfile/287/file/055b3a1b83a8af15bf06ff77b00f5d9c.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

5. Equidade e escalabilidade da oferta

Defendemos que a Educação Integral seja reafirmada como um direito fundamental, o que implica a necessidade de garantir oferta com equidade e em escala. As discussões sobre implementação alertam para os riscos inerentes a uma expansão fragmentada e desigual. Uma abordagem que não considere a totalidade do sistema educacional pode, paradoxalmente, falhar em reduzir as desigualdades e até mesmo aprofundá-las, criando segmentação e injustiça no acesso a uma educação de qualidade. Dessa forma, a articulação com o território e a cidade deve considerar realizar planejamento de longo prazo, prevendo mudanças no perfil demográfico do país e os impactos dessas transformações na educação.

Dessa forma, torna-se primordial definir diretrizes que assegurem a justiça educacional, estabelecendo um arcabouço coerente para o desenvolvimento e a disseminação de programas de Educação Integral que beneficiem a todos, independentemente de sua condição social ou localização geográfica.

Esse olhar precisa estar no cerne das decisões de gestores no processo de elaboração, implementação e possíveis adaptações das políticas de Educação Integral nos estados e municípios, para que estejam articuladas a programas existentes e às diferentes diretrizes.

Para que a ampliação da oferta de Educação Integral em Tempo Integral seja efetiva e qualificada, ela deve ser intrinsecamente acompanhada de apoio técnico consistente às redes de ensino. Esse suporte é vital para auxiliar os gestores e educadores locais na superação de desafios pedagógicos, garantindo que a implementação não seja um esforço isolado, mas parte de uma estratégia abrangente e coordenada.

Marcos normativos (como resoluções, decretos e diretrizes) fornecem a segurança jurídica e as orientações objetivas para a ação das diferentes esferas de governo e dos atores envolvidos, assegurando a uniformidade conceitual e indicando a qualidade esperada na execução. Adicionalmente, as estratégias de expansão precisam ser sensíveis às especificidades de cada território, reconhecendo a realidade do local, as culturas e os recursos disponíveis, para que as soluções implementadas sejam pertinentes, eficazes e equitativas. Nesse sentido, o apoio do governo

federal aos estados e municípios, assim como o dos estados a seus municípios, por meio de um regime de colaboração, é um dos caminhos para garantir assistência técnica e financeira na implementação de programas de Educação Integral em Tempo Integral.

A ideia de escalabilidade vai além do crescimento numérico de matrículas ou da quantidade de escolas que aderem ao modelo. Trata-se, primordialmente, da consolidação de experiências que promovam equidade com alta qualidade. Isso significa que o objetivo a ser alcançado é assegurar que cada oferta de Educação Integral contribua para a redução das desigualdades, garantindo que estudantes em contextos de maior vulnerabilidade tenham acesso a programas e escolas que impulsionam seu desenvolvimento pleno.

Outro ponto importante para a escalabilidade é o investimento em infraestrutura. Do ponto de vista de gestão, o planejamento deve abranger questões como: transformar escolas de dupla jornada em jornada única; otimizar matrículas para evitar escolas subutilizadas; e sincronizar a expansão com a formação de professores em número necessário. A conversão de escolas de mais de um turno (manhã/tarde) em tempo integral muitas vezes implica construir prédios ou ampliar os existentes para acomodar todos os estudantes simultaneamente. Caso contrário, pode haver superlotação, pois realocar alunos de um turno para outro sem ampliar espaço resulta em classes cheias, prejudicando a qualidade.

No caso brasileiro, é fundamental considerar os investimentos necessários para que a ampliação da matrícula em Educação Integral não recaia especialmente nas escolas e regiões que já contam com melhor infraestrutura, o que pode agravar ainda mais as desigualdades. Ao mesmo tempo, é preciso que a qualidade da oferta seja continuamente monitorada, garantindo que a expansão de matrícula mantenha os padrões de qualidade.

Ao mesmo tempo, com a Escola Integral em Tempo Integral implantada, a escuta constante indica os pontos que devem ser reformulados, porque a realidade é transitória. Em um país diverso como o nosso e em uma realidade em constante movimento, é preciso reconhecer que pode haver diferentes modelos de Educação Integral adaptáveis a diferentes realidades e ajustáveis ao longo do tempo.


6. Protagonismo e não confinamento

A noção de qualidade curricular, pilar de uma Educação Integral efetiva e transformadora, está intrinsecamente associada ao protagonismo estudantil e sua articulação com a arte e a cultura. A excelência curricular é alcançada quando o estudante é ativamente envolvido na construção do próprio conhecimento e em decisões sobre seu processo formativo.

Nesse contexto de valorização do protagonismo e da vida do estudante, emerge o conceito de “não confinamento”. Ele está diretamente vinculado à necessidade de ampliar as vivências culturais e formativas para além dos limites físicos e estruturais do ambiente escolar, explorando o território ou o bioma da região, o bairro e o município – assim como todos os equipamentos sociais e culturais que neles se encontram –, aprendendo neles e com eles.

Em 2024, da escuta nacional de mais de 2,2 milhões de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental, parte da política nacional Escola das Adolescências, ecoou um pedido dos estudantes por mais movimento, esportes e atividades práticas⁶⁵. Outras pesquisas também mostram essa necessidade de não confinamento, como a de 2021, sobre a percepção dos jovens sobre o Ensino Técnico: 90% consideraram importante que a escola os prepare para o mundo do trabalho (75% afirmaram que ela os prepara pouco ou quase nada)⁶⁶.

Tanto o anseio por mais movimento, esporte e atividades práticas quanto o contato com propostas que aproximam o estudante do mundo do trabalho podem ser atendidos por meio da parceria da escola com organizações da sociedade civil que ofereçam esses tipos de propostas, que possam ser acompanhadas por educadores e que conversem com o currículo.

65 BRASIL. Ministério da Educação. **Escola das adolescências**: relatório da Semana da Escuta das Adolescências. Brasília, DF, 2024. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias/semana-da-escuta-das-adolescencias/relatorio.pdf . Acesso em: 23 set. 2025.

66 Itaú Educação e Trabalho, Fundação Roberto Marinho e Plano CDE, Percepções dos jovens sobre ensino técnico, 2021.

Considerações finais

Nossa defesa da Educação Integral se ancora na perspectiva da escola como um vetor essencial para o desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens, que acontece com a articulação com um território educativo. Essa concepção pedagógica representa uma ruptura consciente e necessária com um modelo escolar historicamente centralizado na unilateralidade do conhecimento formal, propondo um processo educativo que é, por essência, mais completo e significativo para o estudante.

Há ainda diversas lacunas a serem investigadas a respeito dos impactos da Educação Integral, especialmente para países em desenvolvimento e para a realidade do sul global e latino-americana. É preciso identificá-las com base no contexto histórico brasileiro, no qual o tempo regular de escolarização adotado, historicamente, é de quatro horas, e buscar evidências que ajudem a balizar a escolha por uma jornada de sete, oito ou nove horas com base em demonstrações dos ganhos e dos desafios que cada modelo traz.

Também é necessário aprofundar o entendimento a respeito dos desdobramentos para a gestão educacional da jornada ampliada do ponto de vista da infraestrutura física e da oferta de equipamentos de qualidade, pois certamente surgirão novos espaços para gerir, como auditório, ginásio esportivo, biblioteca, laboratório e equipamentos tecnológicos, além de espaços de lazer e convivência.

Esse tipo de infraestrutura demanda recursos nem sempre disponíveis, especialmente em municípios pequenos, para a sua construção e manutenção. Nesse sentido, é importante oferecer aos gestores educacionais possibilidades de financiamento e parâmetros para que a gestão de Educação Integral de qualidade seja sustentável, prevendo um processo de transição efetivo e seguro. Nesse aspecto, torna-se ainda mais importante a cooperação entre municípios, estados, União e setor produtivo.

Há também uma demanda para avanços no entendimento de uma matriz curricular que atenda aos desafios contemporâneos e, ao mesmo tempo, esteja conectada a crianças, adolescentes, jovens, famílias e territórios, reconhecendo e valorizando potenciais locais e favorecendo o diálogo com o mundo.

Na base de um modelo de Educação Integral de qualidade está a busca por equidade, por meio da oferta abrangente de oportunidades de aprendizagem para todas e cada uma das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Para isso, também precisamos avançar na construção de modelos de Educação Integral que garantam o acesso, a permanência e o aprendizado com qualidade de todas e todos, especialmente crianças, adolescentes e jovens que estão em situação de vulnerabilidade social e fazem parte de grupos historicamente discriminados, como negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.

A Educação Integral em Tempo Integral, quando alinhada a uma proposta de currículo intencional, demonstra potencial para impulsionar a qualidade educacional e gerar benefícios socioeconômicos substanciais. Embora os resultados possam variar dependendo da qualidade da implementação e das características específicas do programa, as evidências indicam que a Educação Integral tem condições de alavancar o aprendizado e contribuir para a redução das desigualdades sociais e educacionais no Brasil e em outros países da América Latina.

Reconhecemos os inegáveis avanços da educação pública brasileira em termos de acesso – atingindo quase 98% da população em idade escolar –, porém o desafio crucial e premente é assegurar que esses avanços quantitativos sejam efetivamente acompanhados por uma qualidade e equidade que atendam às necessidades locais e individuais de cada estudante. A diferença no acesso a oportunidades de aprendizagem, fator crítico para o sucesso escolar e para as trajetórias de vida, é drasticamente influenciada por condicionantes socioeconômicos, como a renda familiar, o local de moradia e a escolaridade dos pais. É justamente para enfrentar essa complexidade que defendemos a Educação Integral como uma estratégia indispensável no combate às profundas e estruturais desigualdades educacionais que persistem no Brasil.

Diante desse cenário, a Educação Integral em Tempo Integral, materializada em um currículo variado e intencional, emerge como a resposta mais robusta para combater essa lacuna de oportunidades. Ela integra atividades essenciais de arte, cultura e movimento como linguagens de expressão e de compreensão do mundo. Além disso, promove o acesso a vivências que incentivam a circulação dos estudantes pelos territórios e interação com eles, expandindo seus horizontes e conectando o aprendizado à realidade concreta, ao contexto sociocultural e ao mundo do trabalho.

Como Fundação Itaú e, portanto, parte da sociedade civil, acreditamos que temos a responsabilidade de contribuir com iniciativas que apoiem o poder público na tarefa de implementar mais e melhor a Educação Integral em Tempo Integral, até ela se tornar a regra. Acreditamos também que é nossa responsabilidade compartilhar conhecimento, experiências, ideias e propostas que qualifiquem e ampliem a consciência das pessoas em relação a esse tema.


Sendo uma organização em que arte, cultura e educação se encontram diariamente, comprometemo-nos a contribuir com a produção e/ou a sistematização de evidências e propostas que transformem radicalmente as experiências dos estudantes brasileiros em sua trajetória escolar e em seu aprendizado, pertencimento, engajamento e inclusão produtiva e cívica, no país e no mundo.


Foto: Olga Lysloff/Fundação Itaú








Referências


ANPEC (Associação Nacional dos Pós-Graduandos em Economia). Impacto do Programa de Ensino Integral de São Paulo sobre proficiência e fluxo escolar dos estudantes de Ensino Fundamental. Encontro ANPEC 2024. Disponível em: www.anpec.org.br/encontro/2024/submissao/files_1/i12-04a4c35b7bd8bb988f75f8e61d26f09a.pdf . Acesso em: 25 jul. 2025.


BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 25 jul. 2025.


BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 25 jul. 2025.


BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 25 jul. 2025.


BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em tempo integral**. Brasília: MEC. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral . Acesso em: 25 jul. 2025.


BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Disponível em: download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf . Acesso em: 25 jul. 2025.


EDUCAÇÃO INTEGRAL – EXPERIÊNCIAS INSPIRADORAS. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2025. Disponível em: <https://experienciaseduintegral.com.br/> . Acesso em: 28 nov. 2025.


FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Cada hora importa**: hora-atividade e Educação Integral. São Paulo: Itaú Social, jun. 2022. Disponível em: www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/06/CadaHoraImporta.pdf . Acesso em: 25 jul. 2025.


FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo: Itaú Social, maio 2018. Disponível em: www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16-ed-integral_1510177343.pdf . Acesso em: 25 jul. 2025.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de alocação e distribuição de matrículas: eficiência e equidade na escola em tempo integral**. Brasília; São Paulo: MEC; Itaú Social. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/guia-alocacao-distribuicao-matriculas-eficiencia-equidade.pdf . Acesso em: 25 jul. 2025.


GALVÃO, Fernando Vizotto. Efeitos do Programa Ensino Integral sobre o desempenho dos alunos no Saeb. **Estudo em Avaliação Educacional**., São Paulo, v. 34, 2023. Epub 29 dez. 2023. Disponível em: educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312023000100122&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 26 maio 2025. DOI: 10.18222/ae.v34.9346.


GOIÁS (Estado). Secretaria de Educação. **Estudo sobre a trajetória dos egressos da rede estadual de ensino de Pernambuco**. Goiânia, ago. 2021. Disponível em: goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2021/08/estudo-sobre-a-trajetoria-dos-egressos-da-rede-estadual-de-ensino-de-pernambuco-890.pdf . Acesso em: 25 jul. 2025.


ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Perspectivas internacionais para o fortalecimento da resiliência e capacidade de resposta dos anos finais do Ensino Fundamental: diálogos com foco em políticas para o Brasil**. São Paulo: Fundação Itaú, 2024. 68 p. Disponível em: s3.sa-east-1.amazonaws.com/prd.editor.fundacaoitau.org.br/public/otherfile/294/file/a0ffd7e5e02ff7eaf234b63e19f64b55.pdf . Acesso em: 3 out. 2025.


PERNAMBUCO (Estado). Ginásio Pernambucano, referência em educação no Brasil, completa 198 anos. **Portal Educação Pernambuco**, Recife, 1 set. 2023. Disponível em: portal.educacao.pe.gov.br/ginasio-pernambucano-referencia-em-educacao-no-brasil-completa-198-anos/ . Acesso em: 25 jul. 2025.

RADINGER, Thomas; BOESKENS, Luka. **More Time at School: Lessons from case studies and research on extended school days**. *OECD Education Working Papers*, n. 252. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: 10.1787/1f50c70d-en.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Potenciais Educativos**. Disponível em: potenciaiseducativos.sme.prefeitura.sp.gov.br/ . Acesso em: 25 jul. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Sobre os CEUs (Centros Educacionais Unificados)**. Disponível em: ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/sobre/ . Acesso em: 25 jul. 2025.

SONHO GRANDE (Organização). **Avaliação de impacto do Programa Ensino Integral (PEI) nos anos finais do Ensino Fundamental – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, maio 2024. Disponível em: sonhogrande.org/website/wp-content/uploads/2025/02/lepes-pei-fund-2-maio-2024.pdf . Acesso em: 25 jul. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Saiba o que é e como funciona o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível em: todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/ . Acesso em: 25 jul. 2025.

WINNER, Ellen; GOLDSTEIN, Thalia R.; VINCENT-LANCRIN, Stéphan. **Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education**. Paris: OECD Publishing, 2013. (Educational Research and Innovation). DOI: 10.1787/9789264180789-en.

Fundação Itaú

Presidente do Conselho Curador
Alfredo Setubal

Presidência
Eduardo Saron

Governança e Transformação Digital

Superintendente
Valéria A. Breslin

Gerência
Fernando Oliveira

Comunicação Institucional e Estratégica

Gerência executiva
Ana de Fátima Sousa

Coordenação de comunicação
Alan Albuquerque
Renato Corch
Simoni Barbiellini

Comunicação
Ailson Taveira da Silva
Caroline Campos Pinheiro
Maysa Correa
Rafael Neves Biazão
Virgínia de Toledo Santos

Observatório Fundação Itaú

Gerência
Carla Christine Chiamareli

Coordenação
Alan Pessoa Valadares

Analista de pesquisas
Beatriz Almeida

Itaú Social

Superintendente
Patrícia Mota Guedes

Gerência
Claudia Varella Sintoni
Fernanda Seidel Oliveira
Sonia Dias

Coordenação
Alexandre Moreira
Claudia Nascimento

Analista de soluções educacionais
Renato Sassone

Itaú Educação e Trabalho

Superintendente
Eduardo Saron (*interino*)

Gerência
Diogo Jamra Tsukumo
Maria Claudia Leme Lopes da Silva
Rita Carmona Moreira Leite

Itaú Cultural

Superintendente
Jader Rosa

Gerência
Galiana Galindo Brasil
Sofia Huiling Fan
Tania Francisco Rodrigues
Tayná Menezes
Valéria Dias Barzaghi Tolo

Créditos da publicação

Texto
Patrícia Mota Guedes
Renato Sassone
Sonia Dias (*coordenação*)

Metanálise
Observatório Fundação Itaú

Consultoria
Vozes da Educação

Leitura crítica
Alcielle dos Santos (*Instituto Iungo*)
Alemberg Quindins (*Fundação Casa Grande*)

Ana Lúcia D'Império Lima (*Conhecimento Social*)

Cássia Fernandez [*Transformative Learning Technologies Lab (TLTL)*]

Cláudio dos Anjos (*Fundação Iochpe*)

Débora Rosa (*Cozinha: Arte e Educação*)

Eliana Sousa Silva (*Redes da Maré*)

Fausto Augusto Junior (*Sesi*)

Fernando Almeida (*PUC/SP e Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*)

Fernando Mendes [*Centro de Referências em Educação Integral (CREI)*]

Francisco Fechine Borges [*Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB)*]

Kaline Serrão (*IFPB*)

Lígia Cortez (*Célia Helena Centro de Artes e Educação*)

Paulo Roberto da Cunha (*Instituto Acaia*)

Regina Moraes Abreu (*consultora*)

Telma Woerle [*Universidade Federal de Goiás (UFG)*]

Edição e revisão técnica
RFPG Comunicação

Fotografias
Agência Ophelia
André Seiti
Charles Bispo
Guilherme Veloso
Karina Fogaça
Letícia Vieira
Olga Lysloff

Projeto gráfico e diagramação
Caronte Design





Foto: Agência Ophelia/Fundação Itaú



fundacaoitau.org.br

   @fundacaoitau