ReGeo ISSN: 2177-3246

EXPANSÃO COM EQUIDADE? DESIGUALDADES REGIONAIS E TERRITORIAIS NO ACESSO À EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

EXPANSION WITH EQUITY? REGIONAL AND TERRITORIAL INEQUALITIES IN ACCESS TO FULL-TIME INTEGRAL EDUCATION

¿EXPANSIÓN CON EQUIDAD? DESIGUALDADES REGIONALES Y TERRITORIALES EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN TIEMPO COMPLETO

https://doi.org/10.56238/revgeov17n10-020

Data de submissão: 22/08/2026 **Data de publicação:** 06/10/2026

Diogo dos Santos Sobrinho
Master of Science in Emergent Technologies in Education
Instituição: Metropolitan University of Science and Technology - Must University
E-mail: sobrinho.diogo@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3577304081433367

Mírian Guerra de Oliveira Forato
Especialista em Educação Especial em Deficiência Intelectual
E-mail: mirianforato.orientacao2024@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7449122272683850

Lucas Vinicius Zaneratti Alexandre
Especialista em Educação Física Escolar
E-mail: lucas.zaneratti@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9691929882465792

Cristiane Parizatti
Mestre em Ciências da Educação
E-mail: cpccris@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6879104402461637

Luzia Gomes da Silva
Mestre em Ciências da Educação
E-mail: luziagomess@prof.educacao.sp.gov.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1637573093300630

Symone Adelia Pinto Pimentel
Mestre em Ciências da Educação
E-mail: adeliapimentel0@outlook.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6206007468015106

Elen Cristiane Fioroto Zordão
Mestre em Ciências da Educação
E-mail: elenfioroto2026@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7568368384239620

RESUMO

Este artigo analisa a expansão recente da educação em tempo integral no Brasil sob a pergunta que os números agregados não respondem: quem se beneficia da oferta ampliada? O país atingiu, em 2025, a Meta 6 do Plano Nacional de Educação, com 25,8% das matrículas públicas presenciais em tempo integral, saltando de 15,1% em 2021, impulsionado pela política de fomento ao ensino médio integral e pelo Programa Escola em Tempo Integral, que mobiliza 4 bilhões de reais rumo a 3,2 milhões de novas matrículas até 2026. A pesquisa, qualitativa, documental e bibliográfica, decompõe esse agregado em suas geografias e encontra um retrato de desigualdade em camadas. A primeira camada é regional e desafia o senso comum: o Nordeste lidera a oferta, com mais de 40% das matrículas de ensino médio em tempo integral e quatro estados, Pernambuco, Piauí, Ceará e Paraíba, acima de 50%, enquanto o Centro-Oeste opera abaixo de 16%, evidência de que a cobertura segue a decisão política acumulada, e não a renda regional. As camadas seguintes são menos visíveis e mais regressivas: a distância entre capitais e interior, a quase exclusão das escolas do campo, cuja jornada ampliada esbarra em transporte, alimentação e infraestrutura, a concentração da oferta em determinadas etapas e a seleção silenciosa de quem consegue permanecer na jornada ampliada, que tende a excluir o estudante trabalhador. O artigo examina o desenho indutor da expansão, cuja adesão voluntária tende a premiar as redes com capacidade instalada, e formula critérios de equidade para o próximo ciclo: priorização territorial explícita, financiamento diferenciado por contexto, modalidades adequadas ao campo, qualidade pedagógica do tempo ampliado ancorada no projeto político-pedagógico e monitoramento com recortes territorial, racial e socioeconômico. Conclui-se que a meta nacional foi atingida sem que a pergunta da equidade tenha sido respondida, e que respondê-la é a tarefa da década que se abre.

Palavras-chave: Educação Integral. Tempo Integral. Desigualdades Regionais. Equidade Educacional.

ABSTRACT

This article analyzes the recent expansion of full-time education in Brazil under the question that aggregate figures do not answer: who benefits from the expanded supply? In 2025, the country reached Goal 6 of the National Education Plan, with 25.8% of in-person public enrollments in full-time schooling, up from 15.1% in 2021, driven by the full-time secondary education incentive policy and by the Full-Time School Program, which mobilizes 4 billion reais towards 3.2 million new enrollments by 2026. The research, qualitative, documentary and bibliographic, decomposes this aggregate into its geographies and finds a portrait of layered inequality. The first layer is regional and defies common sense: the Northeast leads the supply, with more than 40% of secondary school enrollments in full-time schooling and four states, Pernambuco, Piauí, Ceará and Paraíba, above 50%, while the Center-West operates below 16%, evidence that coverage follows accumulated political decision, not regional income. The following layers are less visible and more regressive: the distance between capitals and the interior, the near exclusion of rural schools, whose extended day runs into transportation, food and infrastructure barriers, the concentration of supply in certain stages, and the silent selection of those able to remain in the extended day, which tends to exclude working students. The article examines the expansion's inducement design, whose voluntary adherence tends to reward systems with installed capacity, and formulates equity criteria for the next cycle: explicit territorial prioritization, context-differentiated funding, modalities suited to rural areas, pedagogical quality of the extended time anchored in the political-pedagogical project, and monitoring with territorial, racial and socioeconomic breakdowns. It concludes that the national goal was achieved without the equity question being answered, and that answering it is the task of the decade ahead.

Keywords: Full-time Education. Extended School Day. Regional Inequalities. Educational Equity.

RESUMEN
Este artículo analiza la expansión reciente de la educación en tiempo integral en Brasil bajo la pregunta que los números agregados no responden: ¿quién se beneficia de la oferta ampliada? El país alcanzó, en 2025, la Meta 6 del Plan Nacional de Educación, con 25,8% de las matrículas públicas presenciales en tiempo integral, saltando de 15,1% en 2021, impulsado por la política de fomento a la educación media integral y por el Programa Escuela en Tiempo Integral, que moviliza 4 mil millones de reales hacia 3,2 millones de nuevas matrículas hasta 2026. La investigación, cualitativa, documental y bibliográfica, descompone este agregado en sus geografías y encuentra un retrato de desigualdad en capas. La primera capa es regional y desafía el sentido común: el Nordeste lidera la oferta, con más de 40% de las matrículas de educación media en tiempo integral y cuatro estados, Pernambuco, Piauí, Ceará y Paraíba, por encima de 50%, mientras que el Centro-Oeste opera por debajo de 16%, evidencia de que la cobertura sigue la decisión política acumulada, y no la renta regional. Las capas siguientes son menos visibles y más regresivas: la distancia entre capitales e interior, la casi exclusión de las escuelas del campo, cuya jornada ampliada tropieza con transporte, alimentación e infraestructura, la concentración de la oferta en determinadas etapas y la selección silenciosa de quién logra permanecer en la jornada ampliada, que tiende a excluir al estudiante trabajador. El artículo examina el diseño inductor de la expansión, cuya adhesión voluntaria tiende a premiar las redes con capacidad instalada, y formula criterios de equidad para el próximo ciclo: priorización territorial explícita, financiamiento diferenciado por contexto, modalidades adecuadas al campo, calidad pedagógica del tiempo ampliado anclada en el proyecto político-pedagógico y monitoreo con recortes territorial, racial y socioeconómico. Se concluye que la meta nacional fue alcanzada sin que la pregunta de la equidad haya sido respondida, y que responderla es la tarea de la década que se abre.

Palabras clave: Educación Integral. Tiempo Integral. Desigualdades Regionales. Equidad Educacional.

1 INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2026, o Ministério da Educação anunciou uma vitória rara na história das metas educacionais brasileiras: com 25,8% das matrículas públicas presenciais em tempo integral registradas pelo Censo Escolar de 2025, o país atingiu a Meta 6 do Plano Nacional de Educação, que previa alcançar ao menos um quarto dos estudantes da educação básica pública, depois de saltar 10,7 pontos percentuais desde os 15,1% de 2021 (MEC, 2026; BRASIL, 2014). O número é real, o avanço é expressivo, e a celebração tem fundamento. Este artigo, porém, faz ao número a pergunta que ele não responde sozinho: expansão para quem? Uma média nacional de 25,8% é compatível com muitos países diferentes dentro do mesmo país, e a equidade de uma política de expansão não se mede pelo agregado que ela atinge, mede-se pela geografia e pelo perfil social de quem entra, e de quem fica de fora, da oferta ampliada.

A pergunta importa porque a educação integral em tempo integral não é um serviço qualquer: é, por desenho, uma política de equalização de oportunidades. A jornada ampliada com formação integral promete entregar às crianças e jovens das famílias pobres o que as famílias ricas compram no contraturno privado, mais tempo de aprendizagem, mais linguagens, mais cuidado e mais proteção, e é exatamente por isso que sua distribuição desigual é mais grave que a de outras ofertas: uma política de equidade distribuída de forma iníqua trai duas vezes (SILVA, 2026; SAKAMOTO; SANTOS, 2026). Saber se a expansão recente chegou primeiro a quem mais precisa, ou a quem já tinha mais, é, portanto, o teste central do ciclo que o Programa Escola em Tempo Integral, com seus 4 bilhões de reais e sua meta de 3,2 milhões de novas matrículas até 2026, está encerrando (BRASIL, 2023).

O foco analítico do artigo é comparativo, nas quatro dimensões que a pergunta da equidade exige: entre regiões e estados, onde os dados disponíveis revelam um retrato surpreendente, com o Nordeste na liderança nacional da oferta; entre capitais e interior, onde a média estadual esconde concentrações; entre o urbano e o rural, onde a jornada ampliada enfrenta suas barreiras mais duras; e entre perfis socioeconômicos de estudantes, onde opera a seleção mais silenciosa, a de quem consegue permanecer na escola o dia inteiro (INEP, 2026; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025; TRANCOSO *et al.*, 2025).

O artigo está organizado em oito seções. Após esta introdução, a fundamentação teórica reconstrói a trajetória normativa da política de tempo integral, distingue educação integral de mera jornada ampliada e situa a literatura sobre desigualdade educacional territorial. A metodologia descreve o desenho qualitativo. Os resultados apresentam o retrato agregado do avanço, decompõem sua geografia regional, examinam as camadas menos visíveis da desigualdade e formulam os critérios de uma expansão equitativa. Seguem-se a discussão, as limitações, as perspectivas futuras e a conclusão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA: DA META AO PROGRAMA

A ampliação da jornada é promessa antiga do ordenamento educacional brasileiro: a Lei de Diretrizes e Bases já determinava a ampliação progressiva do tempo de permanência na escola, e o Plano Nacional de Educação de 2014 a converteu em meta quantificada, a Meta 6, com o duplo alvo de oferecer educação em tempo integral em metade das escolas públicas e atender ao menos 25% dos estudantes da educação básica (BRASIL, 1996; 2014). A indução federal ganhou força em dois tempos: a política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral, instituída pela reforma de 2017, que financiou a expansão estadual da jornada de sete horas ou mais nessa etapa, e o Programa Escola em Tempo Integral, criado pela Lei nº 14.640, de 2023, que estendeu o fomento a todas as etapas e modalidades, com adesão voluntária de estados e municípios, transferências calculadas por matrícula nova pactuada e a meta de 3,2 milhões de matrículas adicionais até 2026 (BRASIL, 2017; 2023). O desenho, em ambos os casos, é o mesmo: a União paga pela expansão que os entes decidem e conseguem realizar, arquitetura cujas consequências distributivas os resultados examinarão.

Tabela 1. Marcos normativos da política de educação em tempo integral

Marco	O que estabelece	Mecanismo de expansão
LDB (Lei nº 9.394/1996)	Ampliação progressiva do tempo de permanência na escola	Diretriz geral, sem financiamento próprio
PNE (Lei nº 13.005/2014), Meta 6	Tempo integral em 50% das escolas e para 25% das matrículas públicas	Meta nacional com prazo em 2024
Lei nº 13.415/2017	Política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral	Transferências federais aos estados para a etapa
Lei nº 14.640/2023 (Programa ETI)	Fomento a novas matrículas em todas as etapas e modalidades	Adesão voluntária e pagamento por matrícula nova pactuada

Fonte: elaborado pelos autores com base em Brasil (1996; 2014; 2017; 2023).

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: O TEMPO COMO MEIO

A literatura educacional insiste em uma distinção que os painéis de matrícula apagam: tempo integral é uma medida de jornada; educação integral é um projeto de formação, que articula as dimensões cognitiva, corporal, artística e socioemocional do desenvolvimento, e o primeiro só ganha sentido como suporte do segundo. A jornada ampliada que apenas duplica o turno, mais do mesmo, com as mesmas aulas e a mesma exposição, produz o que a crítica chama de tempo vazio, cansaço sem formação, e tende a expulsar exatamente os estudantes que mais precisaria reter (SILVA, 2026). A tradução institucional dessa distinção é o projeto político-pedagógico: é nele que a escola define o que fará com as horas conquistadas, e a pesquisa recente sobre a implementação da meta de matrículas

integrais mostra que a formação continuada dos gestores para reconstruir o projeto é condição tão decisiva quanto o financiamento da jornada (VEIGA, 1995; SAKAMOTO; SANTOS, 2026). A gestão escolar comparece como variável estruturante: redes que expandem sem preparar suas equipes convertem a política em logística de permanência, não em projeto formativo (GOMES *et al.*, 2026).

2.3 A DESIGUALDADE TERRITORIAL COMO CHAVE DE LEITURA

A desigualdade educacional brasileira é territorial antes de ser individual: as condições de oferta, prédios, docentes, transporte, alimentação, distribuem-se conforme a geografia econômica e política do país, e toda política nacional aterrissa sobre esse relevo. A pesquisa sobre os planos estaduais e municipais de educação da região Nordeste ilustra o ponto: os relatórios de monitoramento revelam avanços reais na educação em tempo integral convivendo com enormes disparidades de capacidade entre os entes, do estado estruturado ao município que sequer produz seus relatórios (TRANCOSO *et al.*, 2025). Para a análise que segue, essa literatura fornece a chave: perguntar pela equidade da expansão é perguntar como o desenho indutor federal interage com capacidades locais desiguais, e se ele as compensa ou as amplifica (TRANCOSO *et al.*, 2025; GOMES *et al.*, 2026).

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, conduzida por meio de análise documental e revisão bibliográfica, adotando-se, para a etapa de revisão, o percurso metodológico consolidado da revisão integrativa, que orienta a definição da questão, a busca e a seleção das fontes e a síntese crítica dos achados (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

O corpus reuniu três estratos. O primeiro é normativo: a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação, a Lei nº 13.415, de 2017, e a Lei nº 14.640, de 2023, com os documentos de pactuação e monitoramento do Programa Escola em Tempo Integral. O segundo é estatístico-documental: os resultados do Censo Escolar de 2025 divulgados pelo Inep e pelo Ministério da Educação, e as análises institucionais independentes sobre a distribuição das matrículas de tempo integral entre regiões e estados. O terceiro é bibliográfico e priorizou a produção nacional recente em periódicos brasileiros sobre educação integral, currículo integrado, gestão escolar, formação de gestores e monitoramento territorial dos planos de educação. A análise seguiu três eixos: a decomposição do agregado nacional em suas dimensões regional, territorial e social; o exame do desenho indutor da expansão e de seus efeitos distributivos; e a formulação de critérios de equidade para o próximo ciclo da política. Por se tratar de pesquisa exclusivamente documental e bibliográfica,

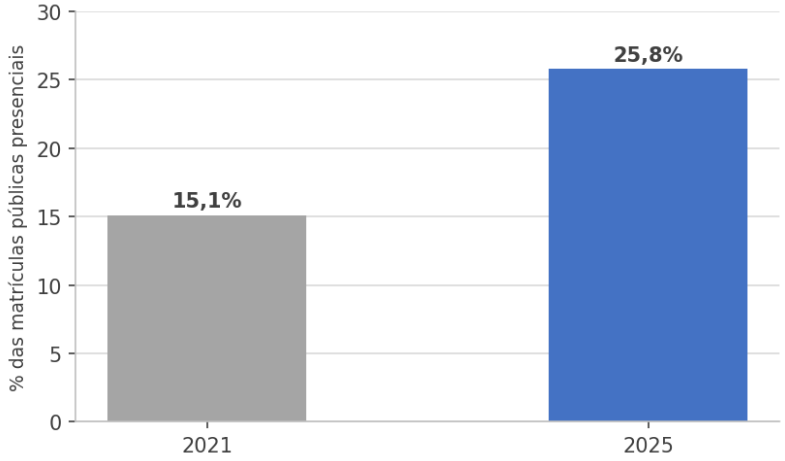
sem coleta de dados com seres humanos, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa.

4 RESULTADOS

4.1 O RETRATO AGREGADO: UM AVANÇO REAL

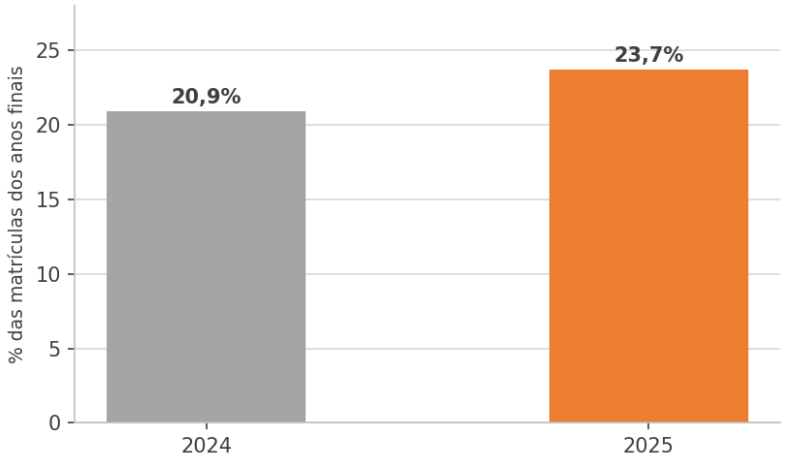
O primeiro resultado registra o que deve ser registrado: o avanço é real e rápido. As matrículas públicas presenciais em tempo integral saltaram de 15,1% em 2021 para 25,8% em 2025, cumprindo o alvo de atendimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação no seu ano final; nos anos finais do ensino fundamental, etapa historicamente resistente à jornada ampliada, o percentual subiu de 20,9% para 23,7% apenas entre 2024 e 2025; e as matrículas de ensino médio integral triplicaram em cerca de uma década (INEP, 2026; MEC, 2026; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025). O motor dessa aceleração é identificável: a combinação da política de fomento ao ensino médio integral, que estruturou modelos estaduais, com o Programa Escola em Tempo Integral, que desde 2023 paga por matrícula nova pactuada em todas as etapas, com 4 bilhões de reais e a meta de 3,2 milhões de vagas até 2026 (BRASIL, 2017; 2023). O agregado, portanto, autoriza a primeira conclusão: o Brasil aprendeu a expandir o tempo integral. A pergunta das seções seguintes é se aprendeu a expandi-lo com equidade. Os Gráficos 1 e 2 apresentam a evolução nacional e o avanço recente dos anos finais do ensino fundamental.

Gráfico 1. Matrículas públicas presenciais em tempo integral no Brasil (% do total)



Fonte: elaborado pelos autores com base em Inep (2026) e MEC (2026).

Gráfico 2. Matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental (% do total)

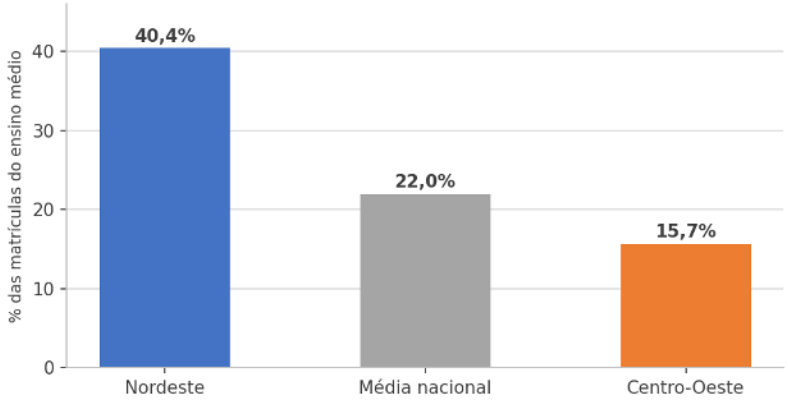


Fonte: elaborado pelos autores com base em Inep (2026).

4.2 A GEOGRAFIA REGIONAL: O PARADOXO NORDESTINO

O segundo resultado decompõe o agregado e encontra, de saída, um retrato que desafia o senso comum da desigualdade brasileira. A região que lidera a oferta de tempo integral não é a mais rica, é a mais pobre: o Nordeste alcança mais de 40% das matrículas de ensino médio em tempo integral, muito acima da média nacional da etapa, com quatro estados, Pernambuco, Piauí, Ceará e Paraíba, ultrapassando a marca de metade das matrículas, enquanto o Centro-Oeste, de renda per capita superior, opera abaixo de 16%, como ilustra o Gráfico 3 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025; INEP, 2026). A explicação não é econômica, é política: os estados nordestinos líderes acumularam, ao longo de quinze anos, políticas estaduais contínuas de ensino médio integral, com modelos pedagógicos próprios, carreiras docentes de dedicação exclusiva e expansão planejada, e colheram no Censo o que plantaram em sucessivos governos, de diferentes partidos, que trataram a política como de Estado (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025). O paradoxo nordestino é, assim, a melhor notícia do retrato: demonstra que a cobertura de tempo integral segue a decisão política acumulada, e não o produto interno bruto, e que a desigualdade regional dessa oferta é, por consequência, corrigível pelo mesmo instrumento que a produziu, a escolha sustentada (TRANCOSO *et al.*, 2025).

Gráfico 3. Ensino médio em tempo integral: recortes regionais selecionados (% das matrículas)



Fonte: elaborado pelos autores com base em Todos Pela Educação (2025) e Inep (2026).

4.3 AS CAMADAS MENOS VISÍVEIS: INTERIOR, CAMPO E A SELEÇÃO SILENCIOSA

O terceiro resultado desce às camadas que as médias regionais e estaduais escondem, e nelas o retrato muda de sinal. A primeira camada é intraestadual: a oferta de tempo integral tende a se concentrar nas capitais, nas regiões metropolitanas e nas cidades-polo, onde há prédios adaptáveis, quadros docentes completos e demanda densa, deixando o interior com a jornada parcial; a média estadual elevada pode conviver com vazios inteiros de oferta, e os relatórios de monitoramento dos planos municipais, quando existem, documentam exatamente essa heterogeneidade (TRANCOSO *et al.*, 2025). A segunda camada é a do campo: a escola rural enfrenta, para ampliar a jornada, barreiras que a urbana desconhece, o transporte escolar que dita os horários e inviabiliza o contraturno, a alimentação que dobra de custo com a segunda refeição, a infraestrutura mínima sem refeitório, quadra ou biblioteca, e o professor que se desloca entre escolas; o resultado é a quase exclusão das populações do campo da política, precisamente onde a escola é, muitas vezes, o único equipamento público de proteção da infância (GOMES *et al.*, 2026). A terceira camada é a mais silenciosa: a seleção de quem permanece. A jornada integral compete com o trabalho adolescente e com o cuidado de irmãos, e o estudante que precisa contribuir com a renda familiar tende a migrar para o turno parcial ou para a educação de jovens e adultos quando sua escola vira integral; sem busca ativa, flexibilidade e apoio material, a escola de tempo integral pode, por efeito de composição, tornar-se a escola dos que podem ficar, invertendo a vocação equalizadora da política (SILVA, 2026; SAKAMOTO; SANTOS, 2026). A quarta camada é etária: a expansão concentrou-se no ensino médio e avança nos anos finais, enquanto a creche e a pré-escola em tempo integral, decisivas para as mães trabalhadoras e para o desenvolvimento na primeira infância, seguem dependentes das capacidades municipais mais desiguais do sistema (INEP, 2026; TRANCOSO *et al.*, 2025). A Tabela 2 sintetiza as quatro camadas.

Tabela 2. Camadas de desigualdade no acesso ao tempo integral, mecanismos e consequências

Camada	Mecanismo principal	Consequência para a equidade
Regional e estadual	Trajetórias políticas estaduais desiguais na oferta	Estados acima de 50% convivendo com estados abaixo de 16%
Capital e interior	Concentração de prédios, docentes e demanda nas cidades-polo	Vazios de oferta encobertos pelas médias estaduais
Urbano e rural	Transporte escolar, alimentação e infraestrutura limitados no campo	Quase exclusão das populações do campo da política
Socioeconômica	Conflito entre jornada integral, trabalho adolescente e cuidado familiar	Seleção silenciosa: permanece quem pode ficar o dia inteiro

Fonte: elaborado pelos autores com base em Trancoso *et al.* (2025), Gomes *et al.* (2026) e Silva (2026).

4.4 O DESENHO INDUTOR E OS CRITÉRIOS DA EXPANSÃO EQUITATIVA

O quarto resultado examina o desenho que produz esses padrões e formula os critérios para corrigi-lo. O mecanismo do Programa Escola em Tempo Integral, adesão voluntária com pagamento por matrícula nova pactuada, é eficiente para acelerar o agregado, mas distributivamente cego: adere mais, e pactua mais, quem já tem capacidade técnica para planejar, prédio para adaptar e equipe para gerir, o que tende a canalizar o recurso federal para as redes e territórios já mais estruturados, o conhecido efeito de premiar quem já tinha (BRASIL, 2023; GOMES *et al.*, 2026). Cinco critérios converteriam a expansão em expansão equitativa. Primeiro, priorização territorial explícita: reservar fração das metas e dos recursos para os municípios de menor cobertura e maior vulnerabilidade, com apoio técnico federal para que consigam pactuar, em vez de esperar que pactuem sozinhos. Segundo, financiamento diferenciado por contexto: a matrícula integral no campo custa mais que na capital, e o valor uniforme por vaga subfinancia exatamente onde a barreira é maior. Terceiro, modalidades adequadas ao território: jornada ampliada desenhada com o transporte rural, alimentação garantida, e arranjos que a escola do campo comporte, em vez do transplante do modelo urbano. Quarto, qualidade do tempo: condicionar a expansão à reconstrução do projeto político-pedagógico e à formação de gestores e docentes, para que as horas adicionais sejam formação integral, e não dobra de turno, na linha do que a literatura da implementação vem exigindo (VEIGA, 1995; SILVA, 2026; SAKAMOTO; SANTOS, 2026). Quinto, monitoramento com recorte: publicar a cobertura de tempo integral por território, raça e nível socioeconômico, e não apenas por rede, porque o que não é medido com recorte não é corrigido com política (INEP, 2026; TRANCOSO *et al.*, 2025). A Tabela 3 resume os critérios.

Tabela 3. Critérios para uma expansão equitativa do tempo integral

Critério	O que muda no desenho	Efeito esperado
Priorização territorial explícita	Metas e recursos reservados aos municípios de menor cobertura, com apoio técnico para pactuar	Recurso chega a quem não consegue entrar na fila
Financiamento diferenciado	Valor por matrícula ajustado ao custo do contexto (campo, pequenos municípios)	Fim do subfinanciamento onde a barreira é maior
Modalidades para o campo	Jornada desenhada com transporte, alimentação e realidade rural	Inclusão das escolas do campo na política
Qualidade do tempo	Expansão condicionada ao PPP reconstruído e à formação de gestores e docentes	Horas adicionais como formação integral, não dobra de turno
Monitoramento com recorte	Cobertura publicada por território, raça e nível socioeconômico	Desigualdade visível e corrigível por política

Fonte: Elaborado pelos autores

5 DISCUSSÃO

Os resultados dialogam com três debates. O primeiro é o estatuto do paradoxo nordestino. A liderança do Nordeste desmonta o fatalismo econômico, a tese de que região pobre não sustenta política cara, e desloca a explicação para a economia política: continuidade administrativa, modelo pedagógico definido e carreira docente estruturada explicam mais que o orçamento per capita. Mas o paradoxo exige leitura completa: a mesma evidência que celebra a decisão política nordestina denuncia a omissão acumulada de regiões mais ricas, e lembra que a média nacional de 25,8% foi atingida com geografias invertidas, estados acima de 50% e estados abaixo de 16%, o que significa que a Meta 6 foi cumprida no agregado sem ser cumprida como promessa federativa (MEC, 2026; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025). Celebrar o número nacional sem encarar sua variância é confundir a média com a política.

O segundo debate é o do desenho indutor. A adesão voluntária com pagamento por resultado é defensável, respeita a autonomia federativa e evita obras sem demanda, e seus resultados agregados são inegáveis; a crítica dos resultados não é à indução, é à sua cegueira distributiva. A experiência das políticas educacionais brasileiras ensina que todo mecanismo de indução uniforme sobre capacidades desiguais amplia a variância, e que a correção exige discriminação positiva explícita, técnica e financeira, na direção dos entes que não conseguem sequer entrar na fila do recurso (TRANCOSO *et al.*, 2025; GOMES *et al.*, 2026). O próximo ciclo do Programa Escola em Tempo Integral, e o próximo Plano Nacional de Educação, têm nessa correção seu teste: manter o motor da expansão e trocar a sua mira, do agregado para as bordas.

O terceiro debate devolve a discussão ao seu fim. Tempo integral não é fim, é meio, e a equidade da política não se esgota no acesso à jornada: mede-se no que a jornada contém e em quem consegue

vivê-la. A escola integral que oferece formação rica e retém o estudante trabalhador com apoio material realiza a promessa equalizadora; a que dobra o turno com mais do mesmo e perde os mais pobres para o turno parcial produz, sob o mesmo nome, o contrário, uma nova estratificação intraescolar, com a jornada completa para quem pode e a parcial para quem precisa trabalhar (SILVA, 2026; SAKAMOTO; SANTOS, 2026). Por isso os critérios propostos amarram expansão, qualidade e permanência: a pergunta do título, expansão com equidade, só terá resposta afirmativa quando os três indicadores subirem juntos, a cobertura nos territórios hoje excluídos, a qualidade formativa do tempo e a permanência dos estudantes que a jornada ampliada mais deveria proteger.

6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Este estudo possui limitações que devem ser explicitadas. Por seu desenho documental, ele trabalha com os dados agregados divulgados pelo Censo Escolar e por análises institucionais, sem acesso aos microdados que permitiriam quantificar diretamente as camadas menos visíveis discutidas, a cobertura por localização urbana e rural, por nível socioeconômico da escola e do estudante e por raça, de modo que essas dimensões foram analisadas pelos mecanismos documentados na literatura, e não por medição própria; a decomposição estatística completa é a primeira tarefa da agenda futura. Os percentuais citados referem-se a etapas e anos específicos e não devem ser lidos como série única. A análise do desenho do Programa Escola em Tempo Integral baseou-se em seus documentos normativos e de monitoramento, sem avaliação de impacto disponível para o ciclo completo. Por fim, o artigo não examina a experiência pedagógica concreta das escolas que expandiram a jornada, dimensão qualitativa que estudos de caso deverão cobrir.

7 PERSPECTIVAS FUTURAS

A agenda de pesquisa aberta por este trabalho tem quatro frentes. A primeira é estatística: decompor, com os microdados do Censo Escolar, a cobertura de tempo integral por localização urbana e rural, porte de município, nível socioeconômico e cor ou raça dos estudantes, produzindo o mapa de equidade que as divulgações agregadas não oferecem. A segunda é avaliativa: estimar os efeitos do Programa Escola em Tempo Integral sobre a distribuição da oferta, testando a hipótese da cegueira distributiva da adesão voluntária, e comparar os desenhos estaduais consolidados, para identificar os componentes, carreira, modelo pedagógico, continuidade, que explicam o paradoxo nordestino. A terceira é de permanência: seguir trajetórias de estudantes em escolas que migraram para o tempo integral, medindo quem fica, quem sai e para onde, com atenção ao estudante trabalhador. A quarta é propositiva: desenhar e testar, com redes e escolas do campo, modalidades de jornada ampliada

compatíveis com o transporte, a alimentação e a realidade produtiva rural, preenchendo a lacuna mais regressiva do atual ciclo de expansão.

8 CONCLUSÃO

Este artigo examinou a expansão da educação em tempo integral sob a pergunta da equidade, e seus achados podem ser condensados em três proposições. Primeira: o avanço agregado é real e mérito de uma engenharia de indução que funcionou, o país saltou de 15,1% para 25,8% de matrículas públicas em tempo integral em quatro anos e cumpriu a Meta 6 do Plano Nacional de Educação. Segunda: o agregado esconde uma desigualdade em camadas, com o paradoxo virtuoso da liderança nordestina provando que a cobertura segue a decisão política e não a renda, e com as camadas regressivas, o interior, o campo, o estudante trabalhador, a primeira infância, revelando que a expansão chegou primeiro aonde era mais fácil chegar. Terceira: o desenho indutor, eficiente para o volume, é distributivamente cego, e sua correção tem receita conhecida: priorização territorial explícita, financiamento diferenciado, modalidades para o campo, qualidade pedagógica condicionada e monitoramento com recorte.

A resposta à pergunta do título é, portanto, um ainda não construtivo. A expansão aconteceu; a equidade, não ainda, e a diferença entre as duas não é um resíduo a corrigir depois, é o próprio critério de êxito da próxima década da política. O Brasil demonstrou, com o Nordeste à frente, que sabe transformar escola parcial em escola de dia inteiro; falta demonstrar que sabe fazê-lo primeiro para o município que não consegue pactuar, para a escola rural que o transporte aprisiona e para o adolescente que hoje escolhe entre a jornada completa e o salário da família. Quando a cobertura desses três chegar à média nacional, e não antes, a Meta 6 terá sido cumprida no único sentido que justificava escrevê-la: não como um percentual alcançado, mas como uma promessa de igualdade que o tempo escolar, enfim distribuído com justiça, terá começado a pagar.

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflitos de interesse relacionados a este estudo. A pesquisa não recebeu financiamento de órgãos governamentais, redes de ensino, fundações ou entidades do setor educacional, e os autores não participaram da formulação ou da execução das políticas analisadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

GOMES, W. C. *et al.* A gestão escolar na educação básica. Aracê, São José dos Pinhais, v. 8, n. 1, e11653, 2026. DOI: 10.56238/arev8n1-030.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2025: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026.

MEC. Brasil atingiu maior percentual de estudantes em tempo integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, fev. 2026. Comunicação institucional.

SAKAMOTO, Solange Aparecida da Cunha; SANTOS, Alanne Kellen Caldas. Tempo integral e projeto político-pedagógico: os desafios de formação continuada de gestores diante da meta de matrículas integrais. Lumen et Virtus, São José dos Pinhais, v. 17, n. 64, e14321, 2026. DOI: 10.56238/levv17n64-017.

SILVA, J. de M. O currículo integrado como estratégia de superação da fragmentação curricular na escola em tempo integral. Lumen et Virtus, São José dos Pinhais, v. 17, n. 57, e12358, 2026. DOI: 10.56238/levv17n57-094.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Matrículas no Ensino Médio Integral triplicam em quase dez anos, mas modelo ainda é desigual nos estados. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025. Comunicação institucional.

TRANCOSO, A. E. R. *et al.* Educação em tempo integral: o que revelam os relatórios dos planos municipais e estaduais de educação da região Nordeste do Brasil?. Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 7, p. 36649-36677, 2025. DOI: 10.56238/arev7n7-086.

VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.