



NOTAS TÉCNICAS Nº IDB-TN-02792

# Educação em Tempo Integral

Evidências, desafios de  
implementação e recomendações

Dante Contreras  
Ignacio Lepe

Banco Interamericano de Desenvolvimento  
Divisão de Educação

Setembro 2023



# Educação em Tempo Integral

Evidências, desafios de implementação e  
recomendações

Dante Contreras  
Ignacio Lepe

Banco Interamericano de Desenvolvimento  
Divisão de Educação

Setembro 2023

Catálogo na fonte fornecida pela  
Biblioteca Felipe Herrera do  
Banco Interamericano de Desenvolvimento  
Contreras, Dante.

Educação em tempo integral: evidências, desafios de implementação e  
recomendações / Dante Contreras, Ignacio Lepe.  
p. cm. - (Nota técnica do BID ; 2792)

Inclui referências bibliográficas.

1. School day-South America. 2. School day-Portugal. 3. Academic  
achievement-South America. 4. Academic achievement-Portugal. 5.  
Education and state-South America. 6. Education and state-Portugal. 7.  
Education-Research-South America. 8. Education-Research-Portugal. I. Lepe,  
Ignacio. II. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Divisão de Educação.  
III. Título. IV. Série.  
IDB-TN-2792

Palavras-chave: Educação; Educação em Tempo Integral; Escola em Tempo  
Integral; Escola a Tempo Inteiro; Implementação; Desempenho Acadêmico.

Códigos JEL: I24, I25, I28

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2032 Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esta obra está licenciada sob uma  
licença Creative Commons CC BY 3.0 IGO  
(<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Os termos e condições indicados no  
link URL devem ser atendidos e o respectivo reconhecimento deve ser concedido ao BID.

Além da seção 8 da licença acima, qualquer mediação relacionada a disputas decorrentes de tal  
licença deve ser conduzida de acordo com as Regras de Mediação da OMPI. Qualquer controvérsia  
relacionada ao uso das obras do BID que não possa ser resolvida amigavelmente deverá ser submetida  
à arbitragem de acordo com as regras da Comissão das Nações Unidas sobre Direito Comercial  
Internacional (UNCITRAL). O uso do nome do BID para qualquer finalidade que não seja atribuição e o  
uso do logotipo do BID estarão sujeitos a um contrato de licença por escrito separado entre o BID e o  
usuário e não está autorizado como parte desta licença.

Observe que o link da URL inclui termos e condições que são parte integrante desta licença.

As opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores e não refletem  
necessariamente a posição do Banco Interamericano de Desenvolvimento, de sua Diretoria Executiva,  
ou dos países que eles representam.



# Educação em Tempo Integral

Evidências, desafios de implementação e recomendações

Dante Contreras - Ignacio Lepe





# Educação em Tempo Integral

## Evidências, desafios de implementação e recomendações

**Dante Contreras<sup>1</sup> - Ignacio Lepe**

Departamento de Economía, Universidad de Chile.

O presente documento desenvolve uma meta-análise de um amplo conjunto de pesquisas em torno dos programas de Escola em Tempo Integral (ETI). As evidências apresentadas resumem os efeitos de desempenho acadêmico, socioemocionais, de risco e sobre o restante da família e a comunidade. Em geral, as evidências sugerem efeitos marginais da política em termos de desempenho educacionais, com efeitos positivos ligados à evasão escolar e às outras dimensões supracitadas. O artigo também discute os desafios de implementação relativos a um programa com essas características, em função do seu elevado custo, do seu tempo de implementação e de outros efeitos relacionados à governança, à economia política e a potenciais resistências por parte das famílias. Esta discussão contribui com recomendações para uma adequada condução desse tipo de programas.

Palavras-chave: Educação; Educação em Tempo Integral; Escola em Tempo Integral; Escola a Tempo Inteiro; Implementação; Desempenho Acadêmico.

<sup>1</sup> O autor agradece o apoio financeiro do Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES; ANID/FONDAP/15130009). Agradece também a Elena Arias, Gregory Elacqua, Esteban Torre, Tamara Vinacur e Ivana Zacarías por suas valiosas contribuições.

# Contenidos

<b>Resumo Executivo</b>	<b>5</b>
<b>1 Introdução</b>	<b>6</b>
<b>2 Descrição das experiências revisadas</b>	<b>8</b>
2.1 A implementação no Chile	
2.2 A implementação na Colômbia	
2.3 A implementação em Pernambuco, Brasil	
2.4 A implementação em Portugal	
2.5 Resumo das experiências de ETI na América Latina e em Portugal	
<b>3 Revisão da literatura: Principais constatações das pesquisas em exame</b>	<b>16</b>
3.1 Desempenho acadêmico	
3.2 Efeitos socioemocionais	
3.3 Efeitos socioeconômicos de longo prazo	
3.4 Efeitos sobre outros membros do lar e da comunidade	
<b>4 Desafios para a implementação da ETI</b>	<b>27</b>
<b>5 Conclusões</b>	<b>31</b>
<b>6 Anexo</b>	<b>33</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>36</b>

## Resumo Executivo

O presente documento destaca o conjunto de achados a seguir, ligados à Escola em Tempo Integral (ETI). A ETI nasce como parte de um pacote de reformas educacionais na América Latina com o objetivo de melhorar os resultados acadêmicos e a qualidade educacional, em especial, nos estabelecimentos com atraso escolar e estudantes em situação de vulnerabilidade.

A implementação da ETI está sujeita a um elevado custo monetário e requer um planejamento robusto. Ela também enfrenta questionamentos relativos à eficácia acadêmica do programa, o que acarreta limitações na factibilidade do projeto em matéria de economia política e governança.

Para mitigar os desafios de implementação da ETI, propõem-se algumas estratégias, como o seu início na forma de programas piloto em estabelecimentos que já contam com o equipamento necessário. Também se sugere a modificação da infraestrutura nos estabelecimentos que o requeiram, a implementação gradual do projeto e o requisito de um plano curricular estratégico das atividades curriculares a serem compartilhadas durante o novo regime com os estabelecimentos interessados.

As evidências da ETI na região sugerem efeitos marginais no desempenho acadêmico, medido como a pontuação de provas padronizadas de habilidades em matemática e linguagem. Entretanto, destaca-se a experiência de Pernambuco, no Brasil, com significativos avanços nessa modalidade de medição.

Apesar dos resultados acadêmicos, evidenciam-se amplos benefícios ligados a aspectos socioemocionais, familiares e comunitários na região. Observa-se uma diminuição nas taxas de abandono escolar, gravidez na adolescência, aumento na participação feminina no mercado de trabalho e maior participação da comunidade nos estabelecimentos educacionais, entre outros benefícios. Esses resultados sugerem que, por uma perspectiva de equilíbrio geral, este tipo de intervenções pode apresentar resultados positivos.

Em conclusão, os principais desafios da implementação da Escola em Tempo Integral são a necessidade de infraestrutura, os custos monetários da atenção contínua aos alunos, o planejamento e a adequação organizacional, a coordenação nacional por um órgão governamental, o redesenho das estratégias pedagógicas e a integração comunitária ao programa.



# 1 Introdução

A ampliação da jornada escolar se tornou um instrumento de políticas públicas de grande relevância para a América Latina e o Caribe. A principal motivação em promover uma política com essas características é a busca por melhores resultados de aprendizagem entre os estudantes da região. As evidências comparadas mostram que a região apresenta duas características preocupantes, a partir de uma perspectiva de desempenho educacional. Por um lado, observa-se uma significativa lacuna de resultados no interior dos países, com os estabelecimentos educacionais privados apresentando melhores resultados do que os públicos. Por outro lado, também se observa que o desempenho médio na região está muito abaixo dos níveis dos países desenvolvidos (da OECD, por exemplo) e dos níveis de países asiáticos com nível semelhante de desenvolvimento (OECD 2008).

A implementação da ETI busca melhorar o desempenho médio na aprendizagem, além de oferecer melhorias na qualidade dos estabelecimentos que apresentam maior atraso escolar. Entretanto, a natureza dessa política (com maior tempo presencial das crianças nos estabelecimentos educacionais) pode ter efeitos além dos educacionais. O presente documento revisa experiências em quatro países: Chile, Colômbia, Brasil e Portugal.

Apesar de haver ampla evidência dos efeitos associados à ETI, esses resultados são obtidos a partir de diferentes estratégias empíricas, focos de pesquisa, etc. Em outras palavras, existe uma significativa heterogeneidade de resultados. Por isso, é importante ordenar a discussão em termos de efeitos potenciais no desempenho acadêmico, deserção, efeitos socioemocionais, familiares, etc. Por fim, é necessário examinar a implementação dessa estratégia nos horizontes de curto, médio e longo prazo.

A análise de um amplo conjunto de pesquisas permite abordar os resultados das políticas de ampliação da jornada escolar, no mínimo, por meio de quatro dimensões. Primeiro, observam-se vantagens em manter os estudantes por mais tempo nos estabelecimentos educacionais em termos acadêmicos: melhores resultados e menores taxas de deserção. Este resultado depende da qualidade das horas letivas adicionais. Em segundo lugar, observam-se efeitos na prevenção e diminuição de condutas de risco, em especial, o

adiamento da maternidade, evitando gestações na adolescência, e uma diminuição no desenvolvimento de comportamentos delitivos. Em terceiro lugar, algumas pesquisas se concentraram em indagar sobre os efeitos para o bem-estar dos estudantes no longo prazo, em particular, o seu desempenho no mercado de trabalho (emprego e renda). Por fim, existem estudos que exploram os efeitos no contexto dos estudantes, que incluem maiores taxas de participação das mães no mercado de trabalho, melhoras no desempenho dos docentes, aumento de horas de trabalho não letivas e uma maior participação da comunidade educativa dentro dos estabelecimentos educacionais.

Um dos questionamentos centrais pela perspectiva das políticas públicas recai sobre a análise de custo-efetividade da ETI. Grande parte das evidências na região relata uma baixa eficiência dos recursos alocados, em matéria de desempenho acadêmico. (Bellei 2009, Contreras e Riveros 2023, Hincapié 2018) Porém, existem casos como o do estado de Pernambuco, no Brasil, que mostram o contrário (Rosa et al 2022, de Araújo et al 2021). E, por sua vez, há um amplo respaldo sobre melhorias em termos de deserção escolar e externalidades positivas para os membros do lar do estudante. A heterogeneidade do sucesso entre as experiências e o caráter gradual da sua implementação motivam uma análise dos padrões comuns das experiências mais prósperas.

As observações acima sugerem que a ETI tem um significativo potencial de sucesso em diversas dimensões. Entretanto, esses potenciais êxitos dependem de um bom desenho e de uma adequada implementação da estratégia de ampliação da jornada escolar.

Este documento está estruturado da seguinte forma: a Seção 2 revisa em detalhe as experiências de implementação da ETI. A Seção 3 resume a literatura que examinou os seus efeitos potenciais sobre distintas dimensões. Por sua vez, a Seção 4 discute os elementos que constituíram acertos e boas práticas, juntamente com os que apresentaram dificuldades e desafios na implementação dessa política pública. Assim, pretende-se trazer a lume os pontos críticos que devem ser considerados no momento de implementar reformas educacionais dessa natureza, de tal maneira que se possa produzir e potencializar os benefícios esperados. Em seguida, a seção final resume as conclusões alcançadas.



# 2

## Descrição das experiências revisadas

Conforme mencionado acima, revisamos estudos a respeito de estratégias de ampliação da jornada escolar no Chile, Colômbia, Brasil (em particular, o estado de Pernambuco) e Portugal. Em sua maioria, essas avaliações são realizadas para determinar os efeitos da ampliação de jornadas em diversas variáveis associadas ao desempenho e situação dos estudantes e seus contextos

As estratégias que esses países utilizaram para implementar a Educação em Tempo Integral distinguem-se de acordo com o contexto de cada lugar em termos geográficos, de disponibilidade de recursos e das leis e normas sob as quais essas estratégias se enquadram, entre outros fatores.

### 2.1. A implementação no Chile

A estratégia mais antiga, entre as revisadas neste estudo, é a do Chile. Apesar de haver-se instaurado, no final dos anos 80, um discurso de reforma do sistema de educação chilena, foi em 1996 que se instituiu a primeira lei de Jornada Escolar Completa (JEC). A Lei “inicial” de 1996 foi implementada com o objetivo de abarcar aproximadamente 3.200 estabelecimentos, em sua maioria, localizados em zonas rurais, que requeriam investimentos em infraestrutura para realizarem a transição rumo a um novo regime de jornada escolar. Esse regime se direcionou a todos os estudantes de séries primárias e secundárias que frequentavam centros educativos com financiamento público, sejam eles municipais, ou particulares subvencionados. Entretanto, não incluiu os estudantes de primeiro e segundo grau, tampouco os que frequentavam programas para adultos.

Neste caso, estabeleceu-se uma maior quantidade de tempo escolar para os estudantes, instaurou-se um procedimento de ingresso, prestou-se apoio às escolas para desenvolverem um projeto pedagógico e

aumentou-se a subvenção estatal em 35%. Inicialmente, para aderir ao regime de Jornada Escolar Completa (JEC), era necessário que o centro educacional propusesse um projeto de JEC aprovado pelo Ministério da Educação, justificando pedagogicamente o uso do tempo de trabalho escolar e especificando o número de estudantes que seriam atendidos. Em segundo lugar, era imprescindível contar com a infraestrutura e o equipamento necessários para prestar a atenção adequada aos alunos. Além disso, era preciso contar com pessoal docente idôneo e outros recursos humanos necessários, bem como garantir tempo para o trabalho técnico e pedagógico dos docentes (eram dedicadas duas horas cronológicas de trabalho para docentes com uma carga horária superior a 20 horas) (García-Huidobro e Concha 2009).

Um ano depois, foi oficializada a lei JEC de 1997. As horas de aulas foram aumentadas em 30% no ensino básico e médio, com a meta de que todos os estabelecimentos recebendo subvenção pública aumentassem substantivamente os tempos dos professores e dos alunos em situações de aprendizagem. Assim, seria alcançado o objetivo de fortalecer as aprendizagens fundamentais e a inovação pedagógica (Ministerio de Educación 1999). A jornada foi ampliada em 3,6 horas na educação básica e 4,5 horas no ensino médio, considerando a dedicação a aprendizagens obrigatórias contidas no currículo e horas livres disponíveis. Dessa forma, seria alcançado um total de 1.100 horas anuais cronológicas de docência do 3º ao 8º ano básico e de 1.216 horas no ensino médio, superando a média de horas dos países da OCDE.

O lento avanço da implementação na capital no início dos anos 2000 motivou uma segunda lei, cujo processo de tramitação foi concluído em 2004. Esta lei ampliou até 2007 o prazo para os estabelecimentos públicos e, até 2010, para os demais. Esse enfoque equitativo é algo a se destacar. Essa lei outorgou fundos aos estabelecimentos privados subvencionados para aumentar a sua infraestrutura, sob a condição de que ela se destinasse exclusivamente a fins educativos durante um período de 30 anos. Da mesma forma, ficou estabelecida a obrigação de que os estabelecimentos estivessem abertos à comunidade, inclusive nos finais de semana – uma garantia que teve vigência até 2006.

Nessa mesma lei, foram introduzidos avanços em aspectos relacionados à gestão educativa. Reconhece-se que a implementação da JEC amplia oportunidades em termos de tempo e espaço para a educação, mas enfatiza-se que o que realmente caracteriza a distinção é o bom aproveitamento dessas oportunidades, o que depende, em grande medida, de uma gestão eficaz. Por isso, foi estabelecida a modalidade de concursos públicos para os cargos de direção dos centros escolares e foi tornada obrigatória a existência de um Conselho Escolar em todos os estabelecimentos educativos (García-Huidobro e Concha 2009).

Por fim, destaca-se que o desenho de implementação da política foi gradual, o que permitiu a incorporação progressiva de escolas e liceus ao regime da JEC. Como resultado dessa estratégia, no ano de 2007, 80% dos estabelecimentos educativos do país se encontravam nesta modalidade. Esse percentual aumentaria para cerca de 95% em 2015 (Contreras e Riveros 2023). Além disso, essa implementação progressiva possibilitou a realização de diversas pesquisas, que aproveitaram o caráter gradual como uma ferramenta de identificação e análise.

<sup>2</sup> Um programa curricular típico considerava em torno de 944 horas de instrução (Brunner e Elacqua 2006, Valenzuela 2005, Martinic et al 2016).

## 2.2. A implementação na Colômbia

A Constituição da Colômbia de 1991 determinou a descentralização da educação pública nos níveis pré-escolar, básica e média. Nesse contexto, ocorreu uma primeira tentativa de ampliar a jornada escolar quando a Lei Geral de Educação de 1994 estipulou uma jornada de sete horas para todos os estabelecimentos educacionais públicos. Entretanto, a política foi completamente abandonada em 2002. Isso aconteceu, em parte, devido a um aumento substancial na demanda por educação pública que foi difícil de satisfazer, em função da baixa capacidade física (pouca oferta de escolas) e da escassez de recursos disponíveis (baixa capacidade para contratar uma quantidade suficiente de administradores e professores) (Hincapié 2018).

Entretanto, foram conduzidos programas piloto em algumas das maiores cidades do país, como Bogotá e Cali, com o objetivo de ampliar a duração da jornada escolar. Em Bogotá (Decreto Distrital 1051 de 1997), o plano consistiu em pagar as 10 horas adicionais da jornada semanal como horas-cátedra, liquidadas por um valor 1,45 vezes maior do que o das horas ordinárias. Isso motivou o ingresso de 88 instituições, caracterizadas por um perfil docente relativamente alto (Bonilla-Mejía 2011).

Com isso, finalmente, no ano de 2014, foi anunciada a implementação em nível nacional de um programa de educação em tempo integral, o qual se converteu no núcleo central da reforma educativa. Na ocasião, foi proposta uma duração de sete horas de permanência diária para a fase pré-escolar, oito horas para a educação primária e nove horas para a secundária e ensino médio acadêmico. Essas horas se destinariam a adiantar atividades do plano de estudos do estabelecimento educativo. O objetivo dessa ampliação era melhorar as competências básicas dos estudantes (Ramírez 2019).

Essa normativa vigente estabelece que o horário da jornada escolar deve ser cumprido durante as quarenta semanas do calendário acadêmico, cumprindo 20 horas semanais ou 800 horas anuais no ensino pré-escolar, 25 horas semanais ou 1.000 horas anuais na educação básica primária e 30 horas semanais ou 1.200 horas anuais nos níveis de básica secundária e ensino médio (Decreto 1850 de 2002) (Ministerio de Educación Nacional 2013).

Um dos fatores chave deste programa é a ampla atribuição de poder administrativo dos recursos educativos aos municípios. O secretário de educação de cada município avalia a demanda esperada de contingentes escolares para o ano seguinte e a capacidade que as escolas no município têm de oferecer vagas escolares. Em função dessa informação, determina se é necessário ter dois turnos de meio dia em certas escolas, em vez de um dia completo, para aumentar a oferta de vagas escolares. O processo de decidir a duração da jornada escolar nas escolas do município é resultado de diversas variáveis, que incluem o número de pessoas em idade escolar no município, a demanda real de contingentes escolares, o número de vagas disponíveis em cada série em cada escola, e os recursos educativos disponíveis no município (Hincapié 2018).

Outra característica relevante é que os pais devem preencher uma solicitação à Secretaria de Educação do município para inscreverem ou transferirem os seus filhos a uma escola pública. Os pais podem expressar sua preferência por algumas escolas, mas não por um turno específico. O secretário de educação toma a decisão de alocar os estudantes novos ou transferidos, segundo a demanda e a oferta de vagas escolares para cada série.

Inspirados na experiência chilena, a implementação da estratégia de Educação em Tempo Integral se estabeleceu como uma rota de implementação que descreve os procedimentos gerais e compromissos a serem assumidos pelas instituições educacionais que desejem implantar estratégias de ETI. O Ministério da Educação da Colômbia assegura que é necessário um diagnóstico do estabelecimento que considere a infraestrutura, o pessoal administrativo e docente, o número de estudantes e a organização da jornada escolar, resultados nas provas SABER, um plano de melhorias e estratégias pedagógicas, a identificação do perfil dos docentes requeridos, uma estratégia de avaliação e acompanhamento do projeto, bem como uma proposta de financiamento (Ministerio de Educación Nacional 2013).

Em termos gerais, a experiência colombiana corresponde a um grande desafio de implementação de uma jornada ampliada global, quando se considera a infraestrutura disponível. Dá-se espaço à heterogeneidade de jornadas entre escolas em nível intracomunal para mitigar as falhas de infraestrutura e viabilizar uma gradual integração.

### 2.3. A implementação em Pernambuco, Brasil

A responsabilidade pela educação brasileira é compartilhada entre os governos municipal, estadual e federal. No início dos anos 2000, um grupo de empresários brasileiros respondeu à situação do ensino secundário em Pernambuco criando o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O ICE desenhou um novo programa educativo e recebeu apoio do governo estadual por meio da criação do PROCENTRO, um órgão estatal destinado a trabalhar com o ICE para elaborar um novo programa educativo (Centre for Public Impact 2018).

Além disso, entre 2002 e 2004, o ICE e o PROCENTRO apoiaram uma equipe de especialistas que desenhou um modelo de Escolas em Tempo Integral (ETI). Entre 2004 e 2006, esses órgãos gradualmente selecionaram 13 escolas para a adoção do novo modelo de ETI, formando uma rede limitada de escolas secundárias públicas conhecidas como Centros de Educação Experimental (CEE). O resultado final é que alunos de CEE têm um desempenho significativamente melhor do que os alunos do sistema de educação pública regular do Estado, que é composto por 400.000 alunos em 704 escolas secundárias (Centre for Public Impact 2018).

Esse programa se centrou em escolas de ensino secundário e aportou com recursos extras para aumentar a jornada escolar, de forma a não afetar a oferta das escolas. A sua implementação foi gradual. No início, foi estabelecido o objetivo de uma escola secundária em tempo integral para cada um dos 184 municípios do estado. As condições que as autoridades locais utilizaram para selecionar as escolas a serem transformadas foram: escolas que contassem com infraestrutura mínima (laboratórios e quadra de esportes) e que estivessem em um município que até o momento não tivesse, ainda, uma escola com jornada integral (Rosa et al 2022).

Em 2008, essas instituições transferiram a gestão de todas as escolas do CEE à Secretaria de Educação. Isso permitiu a replicação do programa a outros estados, sob o nome de Escolas de Referência em Ensino

Médio (EREM). A jornada de ensino médio passou de 25 horas semanais a 45 horas na modalidade integral e a 35 horas para a modalidade semi-integral. Optou-se por essa segunda modalidade para dar solução aos jovens que precisavam incorporar-se ao mercado de trabalho e compatibilizá-lo com os seus estudos. Por outro lado, prestava-se auxílio a estabelecimentos cuja infraestrutura não podia abrigar todos os seus estudantes simultaneamente (Ollivier et al 2020).

Vale mencionar que neste caso, a ampliação da jornada foi parte de uma reforma educacional maior, que incluiu mudanças de currículo e infraestrutura, entre outros elementos. Isso induziu inovações educativas e de gestão educacional que, sem dúvida, potencializaram os efeitos produzidos pela jornada ampliada. A experiência do estado de Pernambuco no Brasil também se distingue porque, em menos de uma década e sendo um dos estados mais pobres do país, Pernambuco alcançou resultados educacionais de destaque com a reforma implementada.

## 2.4. A implementação em Portugal

Fora do continente americano, vale destacar o caso de Portugal. O início do programa de ETI no país remonta à oferta de aulas de inglês em todas as escolas públicas primárias, gratuitas e opcionais a todas as famílias (Despacho 14753/2005). Durante o ano seguinte, o mesmo regime foi estendido a outras temáticas, privilegiando o esporte e as artes (Despacho 12591/2006) (Abrantes 2023). O programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) estabelecido pelo Ministério da Educação (Resolução No. 12.591 de 16 de junho de 2006) continua ativo e expande a experiência prévia dos programas extracurriculares nos anos escolares de 2005/2006 para o 3º e 4º anos. Em resposta à avaliação positiva desse programa, o Ministério da Educação ampliou os projetos de enriquecimento curricular e a implementação da Escola a Tempo Inteiro, com o objetivo de adequar o tempo escolar às necessidades familiares e garantir um ambiente pedagógico enriquecedor e complementar para o desenvolvimento de habilidades básicas (Despacho No. 14.460/2008 de 26 de maio) (Fialho et al 2013).

Desse modo, o programa AEC tem o objetivo de assegurar aos pais interessados, de forma gratuita, atividades extraprogramáticas todos os dias da semana, de forma a cobrir uma jornada das 9h00 às 17h30. Isso significou uma importante mudança para a maioria das escolas públicas do país, que garantiam apenas cinco horas diárias de atividades curriculares obrigatórias (algumas de manhã, outras à tarde) (Abrantes 2023). Isso é complementado pelas atividades da Componente de Apoio à Família (CAF), que são compartilhadas durante às manhãs e às tardes, além dos recessos acadêmicos.

Assim, o conjunto AEC e CAF oferece a todos os estudantes do ciclo inicial diversas experiências de aprendizagem enriquecedoras, ao mesmo tempo em que promove a justiça social, ao apoiar as famílias. Isso desempenha um importante papel na redução das desigualdades socioculturais, na aquisição de conhecimentos e habilidades, e no desenvolvimento do potencial de aprendizagem (Fialho et al 2013).

## 2.5. Resumo das experiências de ETI na América Latina e em Portugal

A fim de contextualizar o presente estudo, a tabela a seguir faz uma listagem das principais informações relativas à implementação da ETI na região, com os seus respectivos programas, os objetivos das políticas e as características da sua implementação. A tabela também registra a literatura pertinente para cada país.

País	Programa	Objetivo	Características
<b>Argentina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei de Educação Nacional (2006);</li> <li>• Política Nacional para a Ampliação da Jornada Escolar no Nível Primário (2011);</li> <li>• Aumento de uma hora na jornada simples do ensino primário (2022, em desenvolvimento).</li> </ul>	Fortalecer as aprendizagens fundamentais. Equidade. Inovação pedagógica. Ampliar o horizonte cultural.	Foco na educação primária. Aprendizagens obrigatórias, TICs e outras.
<b>Brasil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política nacional Mais Educacao (2008).</li> <li>• Programa de Educación Integral de Pernambuco (2008).</li> <li>• Plan Nacional de Educación 2014- 2024 (2014).</li> <li>• Programa en Rio de Janeiro Escolas em Turno Unico (2017).</li> </ul>	(2008) Melhorar as aprendizagens, reduzir a evasão e o abandono; (2008, Pernambuco) melhorar a qualidade da educação e ampliar a matrícula na Educação Secundária Integral; (2014) Oferecer educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, a fim de atender ao menos a 25% dos estudantes de educação básica; (2017) melhorar a qualidade da educação ao criar um currículo diverso, para ser utilizado no tempo extra nas escolas.	(2008) Ampliar a jornada escolar de 4,5 horas a pelo menos 7 horas diárias para realizar atividades pedagógicas obrigatórias e extracurriculares livres; (2008, Pernambuco) baseado em experiência piloto prévia (PROCENTRO, 2003, pela Secretaria de Educação de Pernambuco e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), levou à implementação gradual de um modelo integral com 45 horas semanais e um semi-integral com 35 horas semanais, além de práticas pedagógicas inovadoras, a inclusão de habilidades do século XXI, novas políticas docentes, entre outros; (2017) amplia a jornada escolar de 4,5 horas a 7 horas diárias.
<b>Chile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornada Escolar Completa Diurna (1997).</li> </ul>	Fortalecer as aprendizagens fundamentais e a inovação pedagógica.	Do 3º ano básico em diante. 3,6 horas na educação básica (até 8º ano) e 4,5 horas, em média, em todas as escolas. Aprendizagens obrigatórias, mais horas livremente disponíveis.
<b>Colômbia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei Geral de Educação (1994);</li> <li>• Política de Jornada Única (2016).</li> </ul>	Melhoria das competências básicas dos estudantes.	20 horas na pré-escola, 25 horas no ensino primário e 30 horas no ensino secundário.

País	Programa	Objetivo	Características
<b>El Salvador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa Escola Inclusiva de Tempo Pleno (2009).</li> </ul>	Formação de cidadãos que participem na construção de um país mais equitativo, democrático e desenvolvido. Geração de habilidades, e não apenas de aprendizados acadêmicos.	Escolha de áreas de formação a desenvolver em tempo estendido a partir do plano institucional de cada dentro.
<b>Honduras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jornada Estendida (2013) (derrogado em 2019 por negociação com sindicato)</li> </ul>	Favorecer a construção de valores cívicos e morais e a construção da cidadania, em conjunto com um fortalecimento acadêmico de matemática e língua espanhola.	Destinado a centros educativos governamentais de uma só jornada letiva.
<b>México</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa de Escolas em Tempo Completo (2007).</li> </ul>	Fortalecer as aprendizagens fundamentais. Equidade. Inovação pedagógica. Ampliar o horizonte cultural dos alunos.	Escolas públicas. População vulnerável, contextos urbanos marginais, indígenas e migrantes. Escolas com fracos resultados educativos. Aprendizagens obrigatórias, mais TICs, arte, recreação, linguagens adicionais, vida saudável.
<b>Panamá</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jornada Estendida Escolar para Todos (2016).</li> </ul>	Garantir um ensino de qualidade, com uma organização curricular flexível e aberta, com mais equidade, uso efetivo dos recursos e maiores espaços e tempo para a realização das atividades de reforço acadêmico, culturais, artísticas, recreativas, científicas e tecnológicas.	Da Educação Básica Geral até o nível de Ensino Médio, com gradual adoção e melhoramento de infraestrutura.
<b>Paraguai</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projeto de Apoio à Ampliação da Jornada Escolar (2017).</li> </ul>	Melhora da aprendizagem dos estudantes do 1º e 2º ciclo da Educação Escolar Básica (EEB) nas escolas focais, além da implementação de um piloto com alternativas de transporte de estudantes nas zonas rurais correspondentes.	Desenvolvimento e implementação de inovações pedagógicas. Fortalecimento da autonomia das instituições educativas. Melhoramento das condições de transporte de estudantes de escolas oficiais com enfoque em áreas rurais. Acompanhamento e avaliação dos resultados e da componente de administração.
<b>Perú</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jornada Escolar Completa (2015).</li> </ul>	Aumentar a qualidade da educação no nível secundário pela melhoria das oportunidades de aprendizagem para os estudantes das escolas secundárias públicas.	Seleção de escolas públicas aumentam sua carga horária de 35 para 45 horas semanais no nível secundário para áreas curriculares de comunicação, matemática, inglês e educação para o trabalho.
<b>Portugal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades de Enriquecimento Curricular (2006);</li> <li>Componente de Apoio à Família (2005).</li> </ul>	Incluir atividades de enriquecimento curricular e apoio à família na educação primária pública.	Ajuste de jornadas de 5 horas (matutina ou vespertina) para jornada integral (das 9h00 às 17h30). Orientado às necessidades da família. Atividades extracurriculares, após as aulas.

País	Programa	Objetivo	Características
<b>Rep. Dominicana</b>	Jornada Escolar Estendida (2014).	Melhorar as aprendizagens, otimização dos tempos, melhora das condições dos centros educativos, melhora da prática educativa, marco de referência do desenvolvimento profissional docente.	Incorporação progressiva dos centros educativos, em coordenação com o plano nacional de construção de salas de aula. Horário de 8 horas para todos os níveis. Currículo mais cursos de livre escolha.
<b>Uruguai</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolas de Tempo Completo (1998).</li> </ul>	Fortalecer as aprendizagens fundamentais. Ampliar o horizonte dos alunos. Equidade. Inovação pedagógica. Aumentar a participação das famílias. Capacitar a equipe docente frente aos desafios atuais.	Básica (1º ao 6º ano). 3 horas adicionais. Contextos marginais, escolas pequenas, áreas com baixa escolaridade. Língua estrangeira, educação física, atividades culturais.
<b>Venezuela</b>	Programas <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Simoncito” e “Escuela Bolivariana” (1999).</li> <li>• Ampliação e Melhoramento da Qualidade da Educação Inicial e Básica de Jornada Completa e Atenção Integral (2005).</li> </ul>	Equidade. Ampliar o horizonte cultural dos alunos. Inovação pedagógica.	Inicial e básica. 4 horas adicionais na básica. Contextos marginais com alta pobreza e baixa escolaridade. Aprendizagens obrigatórias mais arte, música e esportes.

Fonte: Elaboração própria, com base na literatura disponível para cada país. Vide Anexo 5.1.



# 3

## Revisão da literatura: Principais constatações das pesquisas em exame

Conforme comentou-se acima, há diversos tipos de estudos realizados a respeito dessas iniciativas. Em particular, foram realizadas avaliações de impacto aproveitando o gradual andamento da implementação em cada caso, podendo-se observar diferentes variáveis de resultados em diversos horizontes de tempo. As conclusões dessas pesquisas são heterogêneas quanto à contribuição das políticas desse tipo em um conjunto amplo de resultados. Porém, é possível agrupar esses efeitos das seguintes formas:

1. **Efeitos sobre a aprendizagem e resultados acadêmicos dos estudantes:** em áreas tradicionais (matemática e linguagem) mas, também, habilidades digitais, presença, distribuição do tempo de estudo/ócio, autonomia, etc.;
2. **Efeitos socioemocionais dos estudantes:** diminuição de condutas de risco, níveis de deserção escolar, gestação entre adolescentes, criminalidade, entre outros;
3. **Efeitos socioeconômicos de longo prazo entre os estudantes:** acúmulo de capital humano e continuação de estudos com resultados de longo prazo no mercado de trabalho, como empregabilidade e renda;
4. **Efeitos sobre outros membros do lar e da comunidade:** aumento na participação feminina no mercado de trabalho, maior bem-estar no lar (em função da maior renda das mães ou mulheres responsáveis pelo cuidado) e maior participação da comunidade educativa dentro dos estabelecimentos educacionais.
- 5.

### 3.1. Desempenho acadêmico

Conforme explicado na seção anterior, um primeiro grupo de resultados examina os sucessos educativos dos estudantes associados a uma maior exposição à ETI. Os estudos que serão descritos a seguir examinam os efeitos da ETI nas pontuações de exames padronizados nas áreas de matemática e linguagem. Nos casos em estudo, observam-se efeitos diversos ou, mais precisamente, pequenos nesse âmbito.

No caso do Chile, Bellei (2009) examina os efeitos de uma maior exposição à ETI nos resultados da prova de Linguagem de 0,05-0,07 desvios padrão (na sigla em inglês, SD). Esses resultados não parecem sensíveis ao controle por covariáveis, ao uso de diferentes grupos de controle e a tendências históricas. Neste caso, o efeito associado de uma maior exposição à ETI flutuou no intervalo entre 0.00 e 0.12 SD. Segundo o autor, observam-se efeitos positivos maiores em estudantes rurais, estudantes de liceus públicos e estudantes que estão na porção superior da distribuição por resultados.

Em outro estudo sobre o Chile, García (2006), utilizando um modelo de Propensity Score Matching e Diferenças em Diferenças, sugere que a introdução da ETI tem um impacto positivo e significativo sobre as pontuações da prova SIMCE, sendo maior sobre a prova de linguagem do que sobre a de matemática. As magnitudes estimadas estão na faixa de 0 a 5 pontos para a parte de matemática, e entre 3 e 8 pontos para a prova de linguagem. Essas medidas se encontram na ordem de 0,05 SD da pontuação padronizada.

Entretanto, em outro estudo que também utiliza a metodologia Diferenças em Diferenças para avaliar resultados na prova SIMCE em estudantes com menos de quatro anos de exposição à ETI e quatro anos ou mais nessa modalidade, Arzola (2011) determina que em ambos os casos, o efeito da JEC sobre o desempenho dos alunos foi pequeno e não significativo. Além disso, distinguindo o efeito da JEC pelo tipo de estabelecimento, encontra-se que os alunos de escolas municipais recebem um impacto positivo da JEC de 1,5 pontos na prova SIMCE de matemática, enquanto os alunos de escolas particulares subvencionadas recebem um impacto nulo. Isso leva a concluir que a política teve efeitos modestos nos resultados acadêmicos, ainda que se reconheça que possam existir outros benefícios.

A Colômbia também concentra amplas evidências relativas aos resultados acadêmicos na região. De acordo com Barrera-Osorio et al (2012), a ETI aumentou de modo significativo os resultados em provas nacionais padronizadas, comparada à meia jornada (Jaramillo et al 2010, Bonilla-Mejía 2011).

Por outro lado, Hincapié (2018) usa um modelo de efeitos fixos para avaliar o impacto da ETI nos resultados educativos no 5º e 9º anos. Nesse artigo, lê-se que as coortes expostas à ETI têm pontuações nas provas em torno de 0,10 SD mais altas que as coortes que compareceram à meia jornada escolar. O impacto é maior para matemática do que para linguagem, e é maior para o 9º ano do que para o 5º ano. Além disso, os efeitos são maiores para escolas mais pobres em áreas rurais. Por isso, conclui-se que a ampliação da jornada escolar pode ser uma política positiva para incrementar os resultados dos estudantes – em particular, dos estudantes com renda mais baixa na Colômbia e em outros países em desenvolvimento.

Em um exemplo adicional de meta-análise de avaliações de impacto quase experimentais, Ramírez (2019) afirma que os estudos da América Latina mostram que o impacto não é significativo e é marginal nos resultados de testes padronizados, reportando-se, inclusive, estudos com efeitos negativos. Conclui-se que, para o caso da Colômbia, é preciso estabelecer novas evidências empíricas do efeito da jornada escolar com dados atualizados, enfocados no ensino secundário, e que deem conta do efeito da Jornada Escolar Única. Os estudos incluídos foram anteriores à ampliação da jornada da Colômbia, que ocorreu em 2016. Por isso, esse estudo adverte que não se contava com evidências suficientes para a tomada de decisões neste sentido.

Uma meta-análise de avaliações de impacto de oito países, incluindo Chile e Colômbia (Alvarez e Bayona-Rodríguez 2019), mostra que o efeito médio global da ETI estimado para o sucesso acadêmico em matemáticas no ensino primário é de 0,04 SD e, no ensino secundário, é de 0,10 SD. Por sua vez, o efeito médio global para linguagem é de 0,04 SD e 0,08 SD para os níveis primário e secundário, respectivamente. Os tamanhos do efeito médio são maiores no nível secundário do que no primário. Adverte-se que, para todos os resultados e níveis de escolaridade, uma considerável heterogeneidade foi observada nos tamanhos do efeito.

Para por em perspectiva a magnitude desse efeito, o impacto da ETI é menor do que o de outras políticas educacionais populares na Colômbia: o Programa de Acesso e Qualidade da Educação Superior (PACES, 1992-1998) e a política Colégios em Concessão (CEC, 2000) em Bogotá (Hincapié 2018). O programa de vouchers PACES, que recebeu muita atenção na literatura por conta do uso de uma loteria para destinar vouchers, teve um impacto de cerca de 0,20 SD nas pontuações dos testes padronizados do ensino primário para quem os recebia, em comparação com quem não os recebia (Angrist et al 2002). Por sua vez, a implementação de escolas em regime de concessão em Bogotá, que eram escolas públicas tradicionais cuja administração estava subcontratada por universidades e escolas privadas sem fins lucrativos, tiveram um impacto de 0,6 e 0,2 SD nos testes de matemática e verbais (2SLS), respectivamente, comparadas às escolas públicas tradicionais (Bonilla-Angel 2011).

Em Pernambuco, fazendo uso de variáveis instrumentais, Rosa et al (2022) estimam que três anos de exposição ao programa de escolas integrais (1º a 3º ano de ensino médio) aumentou as pontuações das provas de matemática e linguagem dos estudantes em 0,22 e 0,19 SD, respectivamente. Essa magnitude está na parte alta da distribuição observada na região.

Por fim, em Portugal, vale notar que, como não existe um exame nacional de educação primária, não é possível analisar o desempenho dos estudantes por meio de um exame padronizado. Ainda assim, a taxa de retenção é um indicador relevante, uma vez que indica a aquisição das competências dos respectivos anos escolares. Nessa linha de raciocínio, Abrantes (2023) mostra que no nível das escolas, a participação em um programa escolar em tempo integral tem relação com uma menor taxa de repetência (uma relação positiva com sucesso escolar). Esse efeito seria mais forte em escolas em contextos vulneráveis. Por outro lado, o estudo mostra que o impacto do programa português EAC seria mais persistente e de maior magnitude do que o do CAF.

Com o objetivo de comparar a magnitude desses efeitos com outras regiões no mundo, observamos o caso dos Estados Unidos e da Holanda. Angrist et al (2012) fazem uma meta-análise para Estados Unidos e Canadá, da qual concluem que que frequentar um jardim da infância de dia completo durante um ano mantém uma relação positiva com o desempenho acadêmico (comparado ao jardim de infância de meio dia), equivalente a aproximadamente 0,25 SD.

Em Boston, Massachusetts, Angrist et al (2012) examinam o sistema aleatório de escolha de alunos das escolas autônomas afiliadas ao programa Knowledge is Power (KIPP, 1994), que lhes proporciona um dia escolar mais longo e enfatiza, entre outros pontos, o desenvolvimento de habilidades de leitura e de matemática. Os autores mostram que, na média, os alunos aumentam suas qualificações em 0,35 SD em matemática e 0,12 SD em leitura em testes MCAS, por cada ano em KIPP Lynn (2SLS). Além disso, mostram evidências de que estudantes hispânicos e aqueles com baixo desempenho inicial se beneficiariam mais do programa.

Em um experimento em sete escolas primárias holandesas, Meyer e Van Klaveren (2013) estudaram o efeito de um programa de ampliação da jornada escolar no desempenho de matemática e linguagem. Durante 11 semanas, os autores ofereceram a 95 estudantes de 8 a 12 anos aulas adicionais de linguagem e matemática, e passeios pedagógicos. Com uma metodologia de variável instrumental, encontraram um efeito positivo em matemática de 0,19 SD e um efeito marginal de 0,01 SD em linguagem. Entretanto, as estimativas de regressões 2SLS indicaram que o programa não teve um efeito significativo no sucesso acadêmico em geral.

Isto está em sintonia com Lavy (2015), que, valendo-se de dados do PISA 2006 para mais de 50 países, mostra evidências de que o tempo de instrução está positivamente relacionado às pontuações dos testes tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento. Porém, o efeito estimado para os países em desenvolvimento foi muito menor do que o tamanho do efeito nos países desenvolvidos. Utilizando a mesma métrica e dados de 2009 para 72 países, Rivkin e Schiman (2015) encontram resultados equivalentes.

Em resumo, as evidências no Chile e na Colômbia relativas aos resultados acadêmicos associados à ETI são particularmente modestas em comparação com as evidências de países desenvolvidos, mas a sua magnitude dependeria de forma importante da metodologia empregada. Os modelos que utilizam melhores estratégias de identificação tendem a encontrar efeitos modestos das ETI, com um maior impacto em contextos de maior vulnerabilidade. Por outro lado, a ETI em Pernambuco se destaca com um percentual mais alto de melhoria no desempenho acadêmico.

País	Estudo	Amostra	Método	Matemática (SD)	Linguagem (SD)
Brasil, PE	Rosa et al (2022)	2010-2017 2010-2017	FE <sup>†</sup> IV <sup>†</sup>	[0.225**,0.314***] (12°) [0.182**,0.225***] (12°)	(12°) (12°)
Brasil, PE	de Araújo et al (2021)	2009-2018	DID <sup>†</sup>	[0.192**,0.206***] (ENEM - college admission test)	[0.186**,0.199***] (ENEM - college admission test)
Brasil, SP	Fukushima et al (2022)	2009-2015	DID <sup>†</sup>	0.469*** (9°)	0.462*** (9°)
Brasil, RJ	Cruz et al (2017)	2005-2015 2005-2015	DID <sup>†</sup> DID <sup>†</sup>	[0.153**,0.237***] (5°) [0.768***,1.193***] (9°)	[0.134**,0.227***] (5°) [0.757***,1.023***] (9°)
Brasil	Almeida et al (2016)	2007-2011 2007-2011	PSM <sup>†</sup> PSM <sup>†</sup>	-0.239*§ (5°) -0.252*§ (9°)	-0.151§ (5°) -0.043§ (9°)
Chile	Bellei (2009)	2001-2003	DID <sup>†</sup>	[0.00***,0.12***] (10°)	[0.05***,0.07***] (10°)
Chile	García (2006)	1999 - 2002 1999 - 2002	FD <sup>†</sup> PSM-DID <sup>†</sup>	0.041**§ (4°) [0.047**,0,055**]§ (4°)	0.090***§ (4°) [0.082***,0.086***]§ (4°)
Chile	Arzola (2011)	2005 - 2009	DID <sup>†</sup>	[0.007,0.023] (8°)	[0.004,0.019] (8°)
Chile	Contreras e Riveros (2023)	2007 - 2013 2009 - 2015	FE <sup>†</sup> FE <sup>†</sup>	[-0.004,0.001]‡ (10°) [-0.016**, -0.011]‡ (10°)	[-0.016***, -0.012***]‡ (10°) [-0.012, -0.007]‡ (10°)
Chile	Fernández e Bovini (2017)	2005 - 2013 2005 - 2013	FE <sup>†</sup> FE-IV <sup>†</sup>	[0.006,0.014***]‡ (4°) 0.003‡ (4°)	[0.017***,0.019***]‡ (4°) 0.020***‡ (4°)
Chile	Berthelon et al (2016)	2012	V I <sup>†</sup>	-	0.14** (2°)
Colombia	Hincapié (2018)	2002-2009 2002-2009	FE <sup>†</sup> FE <sup>†</sup>	[0.082***,0.082**] (5°) [0.137***,0.138**] (9°)	[0.044,0.055**] (5°) [0.110**,0.162***] (9°)

Efeito medido em desvios padrão de provas estatais padronizadas nas séries/anos especificados. Fonte: Elaboração própria com base nos autores correspondentes. <sup>†</sup>Métodos causais. § Estimativas transformadas de pontos a desvios padrão com base no desvio padrão da avaliação do ano respectivo. ‡ Efeito por ano de exposição. \* Significativo a 10%, \*\* 5 % e \*\*\* 1%.

### 3.2. Efeitos socioemocionais

Os resultados heterogêneos das avaliações sobre os resultados acadêmicos levaram a reflexões sobre outros resultados potenciais. Por exemplo, na Colômbia, Osorio-Mancilla (2019) afirma que esse tipo de políticas gera benefícios em termos de qualidade de vida dos estudantes, especialmente, na diminuição de fatores de risco e vulnerabilidade.

Assim como nos casos anteriores, vários autores aproveitaram a existência de estudos que avaliam o impacto para concluir sobre a conveniência ou não desse tipo de políticas. Por exemplo, quando se discutia a possibilidade de tentar ampliar novamente a jornada na Colômbia, García et al (2014) advertiam ser aconselhável que a jornada educativa passasse a oito horas diárias, das cinco no ensino primário e seis no secundário, pois isso permitiria aumentar o número de horas de aula por dia, igualando-o aos tempos necessários de descanso e refeição. Seria importante assegurar que essas horas adicionais respondam às necessidades de formação dos estudantes, tanto em habilidades cognitivas como não cognitivas, e que estejam articuladas com o plano curricular existente. Os autores também destacam que a experiência do Chile na implementação da JEC mostra que um dos aspectos mais complexos e de maior descumprimento, segundo as avaliações de impacto realizadas, estava ligado à distribuição do tempo na nova jornada. No caso da Colômbia, confirmam que uma das maiores restrições enfrentadas para a implementação da jornada de oito horas diárias é a infraestrutura escolar. De acordo com cálculos de Bonilla-Mejía (2011), o investimento necessário para dois milhões de alunos matriculados na jornada da tarde no setor oficial é de cerca de 7,5 bilhões de pesos colombianos (USD1,65 bilhões em 2023).

Existe a hipótese da possível existência de outros efeitos nos estudantes, resultantes de sua maior estadia em ambientes mais seguros e livres de violência, sobretudo, em territórios e comunidades mais vulneráveis.

Diversos artigos apontam essa hipótese. No caso do Chile, Kruger e Berthelon (2009) encontram que as adolescentes têm uma menor probabilidade de se tornarem mães em municípios com uma maior cobertura de liceus com tempo integral em áreas urbanas. Da mesma forma, observa-se que, entre adolescentes pobres, um aumento de 20% no percentual de liceus em tempo integral reduz em 5% a probabilidade de ser mãe.

No tocante à deserção escolar, utilizando um modelo de efeitos fixos para avaliar o efeito da ETI nessa variável, e complementando com um estudo de caso com informações qualitativas, um estudo a respeito da Colômbia (García et al 2013) conclui que a implementação da JEC reduz significativamente a probabilidade de deserção precoce e repetência escolar.

Por outro lado, Radinger e Boeskens (2021) apresentam um estudo de casos de oito países, incluindo Chile e Colômbia. Esse estudo afirma que, para colher benefícios, as reformas devem considerar a qualidade e a articulação das atividades desenvolvidas e os ajustes associados aos recursos da escola. Da mesma forma, o estudo conclui que a ampliação de jornadas escolares proporciona uma oportunidade de repensar as escolas como lugares não apenas de aprender, mas também onde se pode obter um desenvolvimento integral, compromisso e apoio aos estudantes.

No Brasil, os resultados são heterogêneos de acordo com a região em tela. Em Pernambuco, Ollivier et al (2020) comparam uma série de índices educativos do estado com a média do Brasil entre 2007 e 2017. A partir disso, encontram que durante o período, com os fortes incentivos do programa, Pernambuco deixou de estar entre os estados com os mais baixos índices do país para ultrapassar a média nacional no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para aprovação e graduação, com um nível menor de deserção.

Por outro lado, buscando compreender as lacunas de acesso às Escolas Integrais segundo o nível socioeconômico, mediante uma metodologia de Estudos Randomizados Controlados (RCTs), Elacqua et al (2022) mostram que os alunos vulneráveis de escolas públicas de Pernambuco que recebem um nudge (um 'toque' informativo) das escolas integrais não foram incentivados a se matricular em escolas integrais. Os autores concluem que outros fatores estruturais, a exemplo da necessidade de trabalhar, por parte do aluno, são mais relevantes para induzir candidaturas a escolas com ETI.

Por fim, valendo-se de métodos de regressão descontínua e explorando a pontuação de admissão para escolas técnicas de Pernambuco, Elacqua et al (2019) mostram que alunos de escolas técnicas têm menor deserção no ensino secundário e obtêm pontuações nos exames padronizados de matemática e português com 0,1 SD mais altas que aqueles sob o corte. Por outro lado, documenta-se que os alunos de escolas técnicas tinham uma maior probabilidade de frequentarem escolas que ofereciam uma jornada escolar mais longa (integrais e semi-integrais) e melhores características em termos de escolas, professores e colegas.

De forma agregada, associada à ETI, existem evidências a favor de uma menor exposição a atividades de risco social para os estudantes, tais como a deserção escolar e gestações entre estudantes em fase escolar.

### 3.3. Efeitos socioeconômicos de longo prazo

Outros estudos buscam medir resultados dessa política no longo prazo. Por exemplo, no caso do Chile, Pires e Urzua (2010) aproveitaram o fato de que havia estabelecimentos com Meia Jornada e JEC, e, usando o método de Propensity Score Matching, mediram resultados no mercado de trabalho, junto com uma série de variáveis, incluindo testes cognitivos e resultados acadêmicos. O estudo conclui que ainda que se observe certa heterogeneidade na magnitude dos efeitos medidos, a ETI tem efeitos positivos sobre resultados acadêmicos e em pontuações de testes cognitivos, reduzindo, também, a maternidade entre as adolescentes. Entretanto, não se encontram efeitos significativos em termos de emprego e renda. Apenas os indivíduos que passaram da jornada vespertina à jornada integral apresentaram efeitos significativos em termos de renda mensal. Disso se infere que, além da ampliação da jornada, também é relevante a hora do dia em que os estudantes frequentam as aulas. Os autores se baseiam em literatura psicológica para explicar as diferenças, apontando que o desempenho da memória de curto prazo seria maior durante as manhãs e decairia durante as tardes.

Em sintonia com esse raciocínio, outro estudo sobre o Chile (Domínguez e Ruffini 2020) utiliza dados da pesquisa domiciliar CASEN, mediante OLS, e mede os efeitos da JEC em resultados educativos e para o mercado de trabalho (emprego e renda). Também examina os mecanismos pelos quais a ampliação da jornada poderia afetar os resultados no mercado de trabalho (migração, padrões de fertilidade, opções ocupacionais, recursos da família ou habilidades acadêmicas). O estudo encontrou que o acesso a jornadas escolares ampliadas melhora o bem-estar econômico no longo prazo, aumenta os resultados educacionais e impulsiona mais mulheres e estudantes de contextos desfavorecidos a ingressarem na força de trabalho. Dessa forma, gera aumentos na renda da ordem de 4% a 5% ao ano, com o que os estudantes em pior situação econômica têm maior probabilidade de entrar no ensino secundário e ingressar na força de trabalho, enquanto aqueles em situação mais vantajosa completam o ensino secundário e trabalham em ocupações de alta qualificação, e vivem em maior proporção em áreas mais ricas.

No caso de Pernambuco, uma pesquisa (Fundação Getulio Vargas 2019) com 2.814 estudantes egressos do ensino médio entre 2009 e 2014 mostra que 63% das pessoas que concluíram uma escola integral continuaram seus estudos em uma instituição de nível superior. Esse percentual diminuiu para 43% entre alunos em tempo parcial. O estudo também mostra que o ingresso de alunos graduados em tempo integral é cerca de 18% mais alto. Por outro lado, há evidências de redução das lacunas de desigualdade. A diferença salarial entre pessoas brancas e pretas, equivalente a 10 pontos percentuais para quem frequentou a modalidade regular, reduz-se a praticamente zero entre egressos de escolas integrais. Por outro lado, as mulheres do levantamento que frequentaram escolas integrais tiveram uma probabilidade 7% mais alta de estarem empregadas.

### 3.4. Efeitos sobre outros membros do lar e da comunidade

No Brasil, de Campos e Assunção (2022) encontraram efeitos positivos no desempenho em escolas integrais em São Paulo, apesar de também identificarem externalidades negativas sobre outras escolas regulares de bairro. Valendo-se de uma estratégia de Diferenças em Diferenças dinâmica, o estudo dos autores encontra que as escolas de jornada integral afetam negativamente a composição de estudantes e docentes das escolas regulares próximas, piorando o seu desempenho e taxas de abandono escolar. Ademais, aponta que as escolas públicas com jornada de meio período absorvem os estudantes que abandonaram as escolas convertidas ao programa de jornada integral. Por outro lado, argumenta que a composição dos docentes também foi alterada, com uma piora na qualidade da formação média dos que permanecem nas escolas de jornada regular.

Por outro lado, todos esses efeitos estão associados ao fato de que os estudantes passam mais horas nos estabelecimentos. Um maior número de horas nos estabelecimentos educacionais libera tempo (em particular, entre mães com filhos pequenos) para outros membros do lar. Há evidências no Chile (Martinic 2015) relacionadas à incorporação de mulheres ao mercado de trabalho, com a participação de mães e cuidadoras; também se observa uma maior participação de pais e da comunidade nos centros educativos. Da mesma forma, o trabalho e o desenvolvimento profissional dos docentes nos tempos dedicados a atividades não letivas têm efeitos sobre os resultados dos estudantes.

Este último ponto é importante, pois, como indicam Martinic et al (2016), a depender da qualidade dos professores e da representação que eles têm dos seus estudantes, os fatores externos podem incidir mais ou menos na qualidade dos processos de aprendizagem, podendo determinar os potenciais efeitos da JEC (Martinic et al 2016).

Também no caso do Chile, usando um modelo de efeitos fixos, Contreras e Sepúlveda (2017) encontram um impacto positivo e significativo na participação laboral e no emprego entre as mulheres, em todas as faixas etárias, assim como um efeito negativo e significativo no número de horas trabalhadas. Nesse caso, conclui-se que o subsídio ao cuidado infantil implícito induzido pela ETI tem um efeito positivo e significativo sobre a oferta de trabalho feminina no país.

Por fim, no caso de Portugal, com base em sondagens com atores do âmbito acadêmico, Fialho et al (2013) mostram que a AEC está relacionada à melhoria da percepção das práticas organizacionais (maior abertura à comunidade, melhor coordenação e gestão de recursos) e satisfação entre os pais. Os autores asseguram que os pais apreciam a estabilidade do serviço, as alianças locais, a qualificação do pessoal envolvido, a equidade de acesso e a adequação às necessidades de tempo da família. Contudo, as autoridades apontam a baixa participação dos pais, pontos controversos sobre horários, más condições de trabalho do pessoal e baixos níveis de articulação e supervisão.

País	Estudio	Metodología	Resultados	Recomendaciones
Brasil,PE	Ollivier et al (2020)	Compilação de indicadores educacionais	Maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), aprovação, graduação, e menor deserção.	Considerar as escolas não apenas como centros de aprendizagem, mas também como espaços de proteção social para jovens vulneráveis a riscos de deserção.
Brasil,SP	de Campos e Assunção (2022)	DID <sup>†</sup>	Escolas com Educação em Tempo Integral retêm estudantes que já possuem um maior desempenho e melhores antecedentes no sistema educativo público de São Paulo. Porém, afetam negativamente a composição dos estudantes e docentes das escolas públicas regulares próximas, piorando os níveis de desempenho e abandono escolar.	Os ganhos líquidos no desempenho escolar são maiores do que o custo da desigualdade educativa. Governos interessados em expandir as escolas de jornada integral devem ter em conta o acesso dos estudantes que não se enquadram neste programa. Os efeitos indiretos são relativamente pequenos em comparação com os ganhos do programa.
Chile	Kruger e Berthelon (2009)	FE <sup>†</sup> , Probit, Logit	O acesso a escolas de jornada integral reduz a probabilidade de gravidez entre as adolescentes em famílias pobres e em zonas urbanas.	Considerar as escolas não apenas como centros de aprendizagem, mas também como espaços de proteção social para jovens vulneráveis a riscos de deserção.
Chile	Pires e Urzua (2010)	PSM <sup>†</sup>	Efeitos positivos sobre resultados acadêmicos e redução da maternidade entre as adolescentes. Em termos gerais, não se observam efeitos sobre o emprego e salário futuro do estudante. Existem efeitos positivos no mercado de trabalho apenas para estudantes advindos de jornadas vespertinas.	Não apenas a ampliação da jornada é relevante, mas também o momento do dia em que se compartilha a jornada escolar.
Chile	Martinic (2015)	Compilação de índices educacionais e dados sobre a implementação no Chile	Um aumento quantitativo no número de horas não basta para melhorar a qualidade dos resultados.	Inovações nos tempos escolares devem ser acompanhadas de mudanças nas práticas pedagógicas e nos recursos disponíveis para os docentes.
Chile	Contreras e Sepúlveda (2017)	FE <sup>†</sup>	Impacto positivo e significativo sobre a participação no mercado de trabalho e no emprego feminino. Redução das horas totais trabalhadas.	A JEC como caminho de subsídio implícito ao cuidado infantil.
Chile	Domínguez e Ruffini (2020)	MCO	Aumento do bem-estar econômico no longo prazo. Maior empregabilidade, salários e probabilidade de acesso à educação superior para mulheres e estudantes de contextos desfavorecidos.	A JEC facilita a acumulação de capital humano. Investimentos em grande escala em educação pública podem gerar melhorias de longo prazo no bem-estar econômico.

País	Estudio	Metodología	Resultados	Recomendaciones
Chile y Colombia	Radinger e Boeskens (2021)	Casos de estudos mundiais	Reformas bem-sucedidas consideram a qualidade e a articulação das atividades desenvolvidas e fazem ajustes de acordo com os recursos da escola.	Repensar as escolas como lugares não apenas para aprender, mas para um desenvolvimento integral, com compromisso e apoio aos estudantes.
Colombia	Osorio Mancilla (2019)	Compilação de experiências LATAM	Diminuição de fatores de risco e vulnerabilidade. Pequeno avanço em termos de resultados acadêmicos.	Atender aspectos como o esgotamento e a alimentação escolar; a vinculação da comunidade educativa, infraestrutura, recursos e administração do tempo, para melhorar os resultados.
Colombia	García et al (2014)	Compilação de índices educacionais sobre a Colômbia	Aumento da cobertura de educação básica e ensino médio. Desempenho abaixo do observado na região. Docentes com menor formação, remunerações e retenção. Ampla educação não tradicional. Atraso na infraestrutura educativa e na sua qualidade.	Implementar uma política para atrair, desenvolver e reter melhores docentes. Universalizar a jornada ampliada de forma gradual. Assegurar a disponibilidade da infraestrutura. Melhorar a educação rural. Desenvolver o ensino computacional. Fortalecer o sistema organizacional. Criar a Superintendência de Educação. Incorporar ao setor privado.
Colombia	García et al (2013)	FE†, estudo de casos	Redução significativa da probabilidade de deserção precoce e repetência escolar.	A Escola em Tempo Integral implica um pequeno aumento salarial para os atuais professores por mais horas de instrução, mas não implicará na contratação do dobro de professores. A contratação de auxiliares de ensino de baixo custo para suprir o déficit. Para manter a matrícula no mesmo nível, é necessário investir em infraestrutura escolar ou aumentar o tamanho das salas de aula.
Portugal	Abrantes (2023)	Análise de correlações	Menor taxa de repetência e relação positiva com o sucesso escolar. Efeito de maior magnitude em escolas de contextos vulneráveis. O impacto do programa EAC mostrou-se mais persistente e de maior magnitude do que o do CAF.	A grande heterogeneidade e descentralização na implementação do programa indica a necessidade de uma maior coordenação entre o governo central e os municípios. Em estabelecimentos privados, deve-se desenvolver uma estratégia para envolver as agremiações e associações de pais desses territórios e/ou criar as condições adequadas para um maior desempenho das escolas e entidades privadas na implementação dessas atividades.

Fonte: Elaboração própria, com base nos autores correspondentes. † Métodos causais.



# 4 4 Desafios para a implementação da ETI

A partir da revisão da literatura, também é possível identificar dificuldades ou desafios que os países têm enfrentado na implementação de estratégias de ampliação de jornada escolar, que definem o seguinte conjunto de elementos a serem considerados para a aplicação bem-sucedida de uma política desse tipo.

1. **Custos diretos (educativos):** É necessário um significativo nível de recursos para adaptar os estabelecimentos educacionais à jornada integral. Por um lado, a infraestrutura deve ser capaz de abrigar e acomodar o universo de estudantes na jornada ampliada. Na maioria das vezes, isso significa reunir estudantes que antes se dividiam em duas jornadas (uns pela manhã e outros à tarde) em uma só jornada mais longa. Por isso, a quantidade de alunos que se encontram simultaneamente no estabelecimento aumenta de forma significativa.

As necessidades de infraestrutura devem antecipar os requisitos do setor privado que participa na atividade educativa. Em diversos países da região, uma parte relevante da provisão educacional é realizada por operadores privados (em formatos de voucher e privados). Uma política de ETI deve antecipar de que forma podem ser integrados estabelecimentos de formato voucher nesse tipo de programas. Um exemplo desse método de financiamento é o utilizado na implementação da ETI no Chile. Por outro lado, a experiência da Colômbia com financiamento a partir de orçamentos gerais pode dar conta de situações em que há rigidez no momento de administrar recursos em escolas com maior demanda pela ETI. A descentralização da administração em escolas em nível comunal é capaz de compensar uma parte dessa desvantagem. Por fim, a experiência de Pernambuco no Brasil mostra a relevância da colaboração entre atores privados na realização de programas pilotos.

Além de contar com infraestrutura adequada, os ajustes de financiamento exigem recursos humanos que atendam a esse maior universo de alunos, tanto em termos da quantidade de professores quanto de outros profissionais da educação. Muitas vezes, isso significa ampliar as jornadas de trabalho desses profissionais e pagar a eles melhores salários.

É necessário também contar com professores e profissionais qualificados para cobrir essa jornada ampliada com um maior universo de estudantes frequentando simultaneamente o estabelecimento educacional. Pelo menos três aspectos devem ser considerados pelo lado dos professores. Em primeiro lugar, a sua disponibilidade. Por exemplo, 41% dos professores de matemática em zonas rurais do Brasil não têm um diploma de matemática. Observa-se uma situação semelhante no Chile, onde dois terços dos professores na educação secundária de ciências, que trabalham em escolas vulneráveis, não possuem um diploma em ciências (Bertoni et al 2020). Esse tipo de desafio deve ser abordado de forma simultânea, para que se tenham uma implementação bem-sucedida. Em segundo lugar, ao ampliar a jornada, além da necessidade de contar com um maior número de professores, também é preciso aumentar os seus salários, em função do maior número de horas equivalentes associadas. E, por fim, deve-se promover o estabelecimento de contratos estáveis com controle periódico do desempenho. As evidências disponíveis sugerem que professores com contratos temporários aplicam maiores níveis de esforço e podem ter um impacto positivo no desempenho dos estudantes, sempre que a renovação do contrato depender do seu desempenho (Duflo et al 2009, Muralidharan e Sundararaman 2013). Mas quando os contratos temporários não estão sujeitos à prestação de contas, há evidências de que os professores temporários têm uma influência negativa na aprendizagem dos alunos (Ayala Guerrero et al 2017), em particular, sobre os estudantes de baixa renda (Marotta 2019).

2. **Custos indiretos (não educativos):** além dos pontos acima, é preciso contar com outros profissionais, como os que prestam apoio psicossocial aos estudantes, pessoal administrativo e de limpeza. Outrossim, na maioria dos casos, é preciso incorporar alimentação para essas jornadas ampliadas e, com ela, ter o pessoal especializado para gerir o fornecimento de alimentos. Outro elemento que deve ser considerado está nas eventuais necessidades de transporte associadas à ETI. Isso é especialmente relevante em zonas rurais, onde o acesso e a frequência do transporte público podem condicionar a participação dos estudantes locais.
3. **Organização e planejamento da implementação:** duas dimensões se distinguem no planejamento da implementação. Em primeiro lugar, deve-se considerar a logística e os prazos para a construção ou adaptação da infraestrutura dentro de cada estabelecimento educacional, o que deve ocorrer antes do início da nova jornada. Em segundo lugar, os prazos associados à implementação da política de tempo integral requerem uma estratégia capaz de instalá-la gradualmente em nível nacional. Como se viu na seção da revisão da literatura acima, uma instalação gradual, começando nos estabelecimentos mais preparados, também facilita a avaliação em distintas dimensões da política de ETI.

Outro aspecto a considerar é o ciclo escolar no qual a implementação inicia. As evidências mostram efeitos diferenciados da política de ETI no ciclo primário em comparação com o secundário.

As experiências de Brasil, Colômbia e Chile mostram que, inicialmente, existem facilidades de implementação para alunos de ensino secundário, com um maior sucesso médio em acrescentar horas nesse nível do que nos níveis primário e pré-escolar. Isso se explica, principalmente, pela maior margem da infraestrutura escolar, em função de uma quantidade de alunos mais bem delimitada (menor quantidade de matérias no nível primário).

Por outro lado, o caso de Portugal mostra as vantagens da implementação da ETI em ciclos básico, com a promoção de facilidades de integração ao mercado de trabalho para pais com dificuldades de acesso a serviços de cuidado infantil. Isso introduz um valor agregado na forma de justiça social e apoio à família (Fialho et al 2013, Abrantes 2023). Por outro lado, existe a possibilidade de um efeito macroeconômico de maior magnitude em termos de emprego, renda e recursos públicos.

O planejamento também deve contemplar os aspectos acadêmicos e não acadêmicos na forma como serão utilizadas de forma efetiva esse maior número de horas. Isso pode significar modificações curriculares, a ampliação em direção a outras matérias ou o desenvolvimento de habilidades, entre outros elementos. Também é necessário programar as horas não letivas dos professores. No que serão utilizadas? São necessárias capacitações específicas para professores e outros profissionais? Essas são perguntas a se responder nessa etapa.

Também é necessário organizar a implementação em um horizonte temporal que contemple 100% das instalações necessárias, contando com uma primeira etapa de estratégias alternativas como o uso da infraestrutura local, espaços comunitários, bibliotecas e outros locais, enquanto se providencia a infraestrutura definitiva no estabelecimento escolar. Também podem ser implementadas modalidade híbridas, nas quais parte desse tempo adicional conte com o apoio de aulas virtuais.

- 4. Governança e coordenação institucional:** uma política desse porte requer a existência de um órgão diretor em nível nacional, que emita diretrizes e padrões para a sua instalação. Esse órgão – tipicamente, o Ministério da Educação – deve planejar a implementação nos termos descritos no ponto anterior e assegurar a continuidade de financiamento no médio e longo prazo, para além dos ciclos políticos e eleitorais. Igualmente, é preciso haver coordenação interinstitucional para o sucesso dessa política, sobretudo entre o governo central e os governos locais, ou a institucionalidade local que sustenta o sistema educacional em cada país.

Outro aspecto da governança dessa política pública é a necessidade de contar com apoios políticos transversais de longo prazo que transcendam o governo da vez e deem sustentabilidade à implementação que requer períodos extensos um montante significativo de recursos. Esse acordo deve assegurar a priorização da política, o financiamento necessário e o respeito à programação da implementação e dos padrões de qualidade associados.

Muito relacionado ao ponto anterior, é necessário assegurar a transparência nos gastos públicos ligados à implementação da política, evitando-se, assim, os riscos de corrupção e captura. O tratamento de projetos de infraestrutura com envergadura e distribuição nacional, e a destinação

de altos recursos, poderia gerar incentivos perversos em processos de licitações, compras e contratações para atores e agendas políticas dentro dos governos locais.

5. **Coerência na implementação:** é importante entender que a implementação corresponde a uma série de intervenções que devem ser desenvolvidas de forma simultânea para alcançar melhores resultados na aprendizagem e em outras variáveis. A ampliação da jornada não é apenas um aumento no número de horas escolares, mas, também, uma modificação da estratégia educacional. É por isso que, além da infraestrutura, é necessário contar com um desenho que inclua as melhores práticas pedagógicas, professores mais capacitados e com mais tempo para a elaboração dos seus planejamentos pedagógicos (horas não letivas), o desenvolvimento de mais e melhores materiais educativos, bem como uma melhor gestão e administração do estabelecimento (Martinic et al 2016).
6. Pelo lado da demanda, é importante realizar um **trabalho com as famílias e toda a comunidade educativa para incentivar a adoção da jornada escolar integral**. Deve-se enfatizar as vantagens e benefícios da política, para que se possa mudar a organização e prioridades familiares que talvez estejam voltadas em outros sentidos. Por exemplo, famílias vulneráveis poderiam usar tempo de seus filhos e filhas em atividades produtivas, as quais seriam desafiadas com a presença de uma jornada escolar integral (Elacqua et al 2022). As vantagens podem se estender ao restante da comunidade, na medida em que a comunidade poderá utilizar a infraestrutura existente para diversas atividades (Martinic et al 2016).



# 5 Conclusões

O prolongamento da jornada escolar é uma política pública de grande relevância na América Latina e no Caribe, com o objetivo de melhorar os resultados da aprendizagem na região. Apesar da lacuna que existe hoje entre escolas privadas e públicas, e do desempenho médio inferior ao de outros países, a implementação da Escola em Tempo Integral busca melhorar os resultados acadêmicos e a qualidade educativa, em especial, nos estabelecimentos com atraso escolar e entre estudantes em situação de vulnerabilidade.

Ao aumentar o tempo presencial dos estudantes nas escolas, geram-se efeitos que transcendem a dimensão puramente educativa. Amplas evidências mostram resultados diversos em termos de desempenho acadêmico, deserção, efeitos socioemocionais e familiares. Por isso, é importante examinar a implementação dessa estratégia no curto, médio e longo prazo. Os resultados também dependem do ciclo educacional no qual é implementada a política de Educação em Tempo Integral, bem como dos recursos investidos e da elaboração de um planejamento adequado.

O exame de diferentes pesquisas revela vantagens acadêmicas ligadas ao prolongamento do tempo escolar dos estudantes nas escolas, como melhores resultados e menor deserção escolar, lembrando que esses resultados dependem da qualidade das horas letivas adicionais. Além disso, observam-se efeitos positivos na prevenção de condutas de risco, no bem-estar de longo prazo dos estudantes e no ambiente escolar. Porém, há questionamentos sobre a relação custo-efetividade dessa política, uma vez que existem evidências de baixa eficiência dos recursos destinados, em termos acadêmicos, ainda que existam, também casos de sucesso.

Por fim, em junho de 2023, foi realizado um diálogo interministerial em Lisboa sobre a ampliação da jornada escolar na América Latina e no Caribe. Nessa reunião, especialistas e autoridades ministeriais compartilharam perspectivas e desafios relacionados à implementação de novas abordagens educativas na região. Os participantes destacaram a importância de uma implementação flexível e contextualizada da Educação em Tempo Integral, reconhecendo a relevância de adaptá-la aos recursos e necessidades de cada país. Foi destacada a experiência de países como Belize, Equador, El Salvador, Paraguai, Argentina, Uruguai e Portugal, que compartilharam reflexões sobre a educação integral do aluno, a valorização da diversidade

de abordagens e contextos educativos, a profissionalização do sistema educativo, a inclusão e a equidade, bem como os benefícios sociais associados à implementação da ETI. Em suma, enfatizou-se a importância de uma educação que vá mais além da sala de aula, promovendo aprendizagens transformadoras e enriquecedoras, e destacou-se a necessidade de reflexões sobre o futuro da educação na região. Em última instância, ficou evidente um consenso de que os investimentos nesse tipo de políticas educativas têm efeitos positivos em diversas dimensões sociais.

Em resumo, a Escola em Tempo Integral tem um potencial significativo em múltiplas dimensões, mas o seu sucesso depende de um desenho adequado e de uma implementação bem planejada. Para maximizar os benefícios dessa política, é fundamental considerar a qualidade das horas adicionais, avaliar o seu impacto no longo prazo e garantir uma destinação eficaz dos recursos disponíveis. Só assim será possível alcançar os objetivos de melhora nos resultados de aprendizagem e na qualidade educativa na América Latina e no Caribe.



# 6

## Anexo

## 6.1 Literatura sobre ETI por país: (2.1.5 Tabela de resumo das experiências de ETI)

Região /País	Literatura
América Latina	Osorio-Mancilla (2019), Veleda (2013), Radinger e Boeskens (2021), y Alvarez e Bayona-Rodríguez (2019)
Internacional	Radinger e Boeskens (2021), Alvarez e Bayona-Rodríguez (2019)
Argentina	Alvarez e Bayona-Rodríguez (2019), Almeida et al (2016), Cruz et al (2017), Oliveira (2008), Pereira (2011), Dias Mendes (2011), Aquino e Kassouf (2011), Xerxenevsky et al (2012), Batista e Terra (2018), Ollivier et al (2020), Centre for Public Impact e Instituto Natura (2020), da Cunha e de Araújo (2021) y Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2019)
Brasil	Kruger e Berthelon (2009), Martinic (2015), Martinic et al (2016), Barrera-Osorio et al (2012), Bellei (2009), Contreras e Sepúlveda (2017), García (2006), Toledo (2008), Arzola (2011), Pires e Urzua (2010), Radinger e Boeskens (2021), Alvarez e Bayona-Rodríguez (2019), Valenzuela (2005) y Domínguez e Ruffini (2020)
Chile	Kruger e Berthelon (2009), Martinic (2015), Martinic et al (2016), Barrera-Osorio et al (2012), Bellei (2009), Contreras e Sepúlveda (2017), García (2006), Toledo (2008), Arzola (2011), Pires e Urzua (2010), Radinger e Boeskens (2021), Alvarez e Bayona-Rodríguez (2019), Valenzuela (2005) y Domínguez e Ruffini (2020)
Colômbia	Radinger e Boeskens (2021), Hincapié (2018), Álvarez e Bayona-Rodríguez (2019), Osorio-Mancilla (2019), Ramírez (2019), Bonilla-Mejía (2011) y García et al (2013)
EL Salvador	Ministerio de Educación (2017)
Guiana	IIEP-UNESCO (2009)
Honduras	CNE, UPNFM e INIEES (2017)
Jamaica	IIEP-UNESCO (2009)
México	Alvarez e Bayona-Rodríguez (2019), Silveyra et al (2018) y Zermeño et al (2014)
Paraguai	BID (2016)
Peru	Sánchez e Favara (2019), López-Motta (2021) y Agüero et al (2016) Fialho et al (2013) y Abrantes (2023)
Portugal	Fialho et al (2013) y Abrantes (2023)
Rep. Dominicana	Isaac e Rivera (2016)
Uruguai	Radinger e Boeskens (2021), Alvarez e Bayona-Rodríguez (2019), Cerdan-Infantes e Vermeersch (2007), Cardoso (2004), Cardozo et al (2017), Administración Nacional de Educación Pública (2003) y Llorens (2014)
Venezuela	UNESCO (2006)

## Referencias

- Abrantes P (2023) Full-time schools in portugal: Participation and educational achievement
- Administración Nacional de Educación Pública (2003) Resultados en escuelas de tiempo completo y escuelas de áreas integradas. Evaluación nacional de aprendizajes en Lenguaje y Matemática, 6to año enseñanza primaria, 2002 (Segundo informe).
- AgüeroJM, et al (2016) Evaluación de impacto de la jornada escolar completa Almeida RK, Bresolin A, Pugialli Da Silva Borges B, et al (2016) Assessing the impacts of Mais Educacao on educational outcomes : evidence between 2007 and 2011. Policy Research Working Paper Series 7644, The World Bank
- Alvarez A, Bayona-Rodríguez H (2019) Impact of long school day programs in primary and secondary on mathematics and language standardized tests results: A metaanalysis for 8 countries 8
- Angrist J, Bettinger E, Bloom E, et al (2002) Vouchers for private schooling in colombia: Evidence from a randomized natural experiment. American economic review 92(5):1535-1558
- Angrist JD, Dynarski SM, Kane TJ, et al (2012) Who benefits from kipp? Journal of policy Analysis and Management 31(4):837-860
- Aquino JM, Kassouf AL (2011) A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? uma avaliação do programa escola de tempo integral da rede pública do estado de sao paulo. Rede de economia aplicada
- de Araújo DG, Bayma G, Melo C, et al (2021) Do extended school day programs affect performance in college admission tests? Brazilian Review of Econometrics 40:232-266
- Arzola MP (2011) Impacto de la jornada escolar completa en la evolución del simce
- Ayala Guerrero MC, et al (2017) Efecto de los docentes provisionales sobre desempeño escolar: evidencia para la educación secundaria oficial en colombia
- Barrera-Osorio F, Maldonado D, Rodríguez C (2012) Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. Documentos de Trabajo 010078, Universidad del Rosario
- Batista L, Terra R (2018) Impacto de programa mais educação em indicadores educacionais. eco joint research seminar program- 2017-ii
- Bellei C (2009) Does lengthening the school day increase students' academic achievement? results from a natural experiment in chile. Economics of Education Review 28(5):629-640

- Berthelon M, Kruger D, Vienne V (2016) Longer School Schedules and Early Reading Skills: Effects from a Full-Day School Reform in Chile. IZA Discussion Papers 10282, Institute of Labor Economics (IZA)
- Bertoni E, Elacqua G, Marotta L, et al (2020) El problema de la escasez de docentes en latinoamérica y las políticas para enfrentarlo. Nota Técnica No IDB-tn-01883 BID
- BID (2016) PR-L1097 : Proyecto de Apoyo a la Ampliación de la Jornada Escolar y Mejoramiento de las Condiciones de Transporte de Estudiantes de Escuelas Oficiales del Area Rura
- Bonilla-Angel JD (2011) Contracting out public schools and academic performance: evidence from colombia. PhD thesis
- Bonilla-Mejía L (2011) Doble jornada escolar y calidad de la educación en colombia
- Bottinelli L (2016) La ampliación de la jornada escolar en perspectiva. estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de argentina
- Brunner JJ, Elacqua G (2006) Calidad de la educación: claves para el debate. Ril editores
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2019) PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 5 ANOS DE DESCUMPRIMENTO ANÁLISE DA EXECUÇÃO DOS ARTIGOS, METAS E ESTRATEGIAS DA LEI 13.005/2014.
- De Campos G, Assunção J (2022) Spillover effects of full-day schools: Evidence from sao paulo state
- Cardoso M (2004) Calidad y equidad en las escuelas de tiempo completo: un análisis de sus resultados en las evaluaciones estandarizadas de 1996 y 1999. Prisma (19):171- 190
- Cardozo S, Borba E, Castelao G, et al (2017) Evaluación de impacto de las escuelas de tiempo completo en uruguay 2013-2016. ANEPCEIP
- Centre For Public Impact (2018) Full-time integral schools in the Brazilian state of Pernambuco
- Centre for Public Impact e Instituto Natura (2020) A política de Educação em Tempo Integral no Estado brasileiro de Pernambuco
- Cerdan-Infantes P, Vermeersch C (2007) More time is better: An evaluation of the full time school program in uruguay. World Bank Policy Research Working Paper (4167) Child CE (2012) Independent final evaluation

CNE, UPNFM e INIEES (2017) Análisis de la implementación de la jornada extendida en Honduras.

Contreras D, Riveros I (2023) Heterogeneous effects of lengthening the school day on students' academic achievement: a longitudinal study of full day school reform in Chile. Tech. rep.

Contreras D, Sepúlveda P (2017) Effect of Lengthening the School Day on Mother's

Labor Supply. *The World Bank Economic Review* 31(3):747-766

Cruz T, Loureiro AOF, de Sá EV (2017) Full-time teachers, students, and curriculum: The single-shift model in Rio de Janeiro. *Educational Organization eJournal*

Da Cunha DF, de Araújo CCSND (2021) Educação integral em Pernambuco: impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. *Revista Educação Pública*, v 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021

Dias Mendes K (2011) O impacto do programa Mais Educação no desempenho dos alunos da rede pública brasileira. São Paulo: Universidade de São Paulo

Domínguez P, Ruffini K (2020) Long-Term Gains from Longer School Days. IDB Publications (Working Papers) 10366, Inter-American Development Bank

Duflo E, Dupas P, Kremer M (2009) Additional resources versus organizational changes in education: Experimental evidence from Kenya. Unpublished, Abdul Latif

Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA

Elacqua G, Navarro-Palau P, Prada MF, et al (2019) Does technical education improve academic outcomes?: Evidence from Brazil. Inter-American Development Bank IDB Working Paper Series No IDB-WP-01057

Elacqua G, Jacas I, Krussig T, et al (2022) Incentivando alunos vulneráveis a cursarem escolas integrais: evidências sobre o uso de nudge em Pernambuco. Banco Interamericano de Desenvolvimento Divisão de Educação Notas Técnicas No IDB-TN-02618 Notas Técnicas No IDB-TN-02618

Fernández AB, Bovini G (2017) It's time to learn: understanding the differences in returns to instruction time. CEP Discussion Papers dp1521, Centre for Economic Performance, LSE

Fialho I, Verdasca J, Moreira L, et al (2013) Avaliação externa do programa de atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico

Fukushima ISF, Quintao GP, Pazello ET (2022) Impacts of a full-time school program on learning, school's composition and infrastructure: The case of public schools in the state of São Paulo - Brazil. *Estudos Econômicos* (São Paulo)

- Fundación Getulio Vargas (2019) Educação em tempo integral garante diminuição das diferenças sociais.
- García A (2006) Evaluación del impacto de la jornada escolar completa. Tech. rep., Universidad de Chile
- García S, Fernández C, Weiss CC (2013) Does lengthening the school day reduce the likelihood of early school dropout and grade repetition: Evidence from Colombia. Documentos de trabajo 017691, Escuela de Gobierno - Universidad de los Andes
- García S, Maldonado D, Rodríguez C (2014) Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media en Colombia
- García-Huidobro JE, Concha C (2009) Jornada escolar completa: la experiencia chilena. Documento en elaboración Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completala-experiencia-chilena.pdf>
- Hincapié D (2018) Do Longer School Days Improve Student Achievement?: Evidence from Colombia. IDB Publications (Working Papers) 7545, Inter-American Development Bank
- IIEP-UNESCO (2009) VISION 2030 JAMAICA. NATIONAL DEVELOPMENT PLAN. EDUCATION DRAFT SECTOR PLAN FINAL DRAFT. Planipolis
- Isaac O, Rivera S (2016) Jornada escolar extendida aportes para la reflexión y la acción república dominicana
- Jaramillo SG, Monsalve CF, Torres FJS (2010) Deserción y repetición: en los primeros grados de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública. Proyecto Educación Compromiso de Todos
- Kruger D, Berthelon M (2009) Delaying the Bell: The Effects of Longer School Days on Adolescent Motherhood in Chile. IZA Discussion Papers 4553, Institute of Labor Economics (IZA)
- Lavy V (2015) Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal* 125(588):F397-F424
- Llach JJ, Adrogué C, Gigaglia M (2010) Do longer school days have enduring educational, occupational, or income effects? a natural experiment in buenos aires, argentina. *Economía* 10:1 – 39
- Llorens FR (2014) Sobre la extensión de la jornada escolar en uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* 44(2):13-38
- López-Motta D (2021) Efectos de la jornada escolar completa sobre el aprendizaje de los estudiantes. *Revista ConCiencia EPG* 6(2):30-52
- Marotta L (2019) Teachers' contractual ties and student achievement: The effect of temporary and multiple-school teachers in brazil. *Comparative Education Review* 63(3):356-376

- Martinic S (2015) El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação* 20(Rev. Bras. Educ., 2015 20(61)):479-499
- Martinic S, Huepe D, Madrid A (2016) Jornada escolar completa en Chile. evaluación de efectos y conflictos en la cultura escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1(1)
- Meyer E, Van Klaveren C (2013) The effectiveness of extended day programs: Evidence from a randomized field experiment in the Netherlands. *Economics of Education Review* 36:1-11
- Ministerio de Educación (1999) Jornada Escolar Completa: Para evaluar y mejorar nuestro proyecto pedagógico. 3.1. Historia reciente de la Educación
- Ministerio de Educación (2017) Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en El Salvador: Documento de sistematización. Gobierno de El Salvador
- Ministerio de Educación Nacional (2013) Programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural, fase II. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media
- Muralidharan K, Sundararaman V (2013) Contract teachers: Experimental evidence from India. Tech. rep., National Bureau of Economic Research
- OECD (2008) Informe PISA 2006
- Oliveira J (2008) Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar: uma aplicação de estimadores de matching
- Ollivier A, D'Alessandre V, Cardini A (2020) La transformación de la secundaria en foco: el caso de Pernambuco en Brasil. Tech. rep., Programa de Educación de CIPPEC
- Osorio-Mancilla L (2019) Política de ampliación de la jornada escolar en Colombia y sus implicaciones: Policies and implications, related to school hours extension. *Educación y Humanismo* 21(36):194-209
- Pereira GC (2011) Uma avaliação de impacto do programa mais educação no ensino fundamental. 2011. 96 f. PhD thesis, Ph. D. thesis, Dissertação (Mestrado em Economia).
- Pires T, Urzua S (2010) Longer school days, better outcomes. Northwestern University pp 1-55
- Radinger T, Boeskens L (2021) More time at school (252)
- Ramírez CPO (2019) Revisión crítica de la literatura sobre efectos de la jornada escolar en los aprendizajes escolares: Evidencia para informar la nueva política de jornada única en Colombia. *Tempus Psicológico* 2(2):201-234

- Rivkin SG, Schiman JC (2015) Instruction time, classroom quality, and academic achievement. *The Economic Journal* 125(588):F425-F448
- Rosa L, Bettinger E, Carnoy M, et al (2022) The effects of public high school subsidies on student test scores: The case of a full-day high school in pernambuco, brazil. *Economics of Education Review* 87:102201
- Sánchez A, Favara M (2019) Consequences of teenage childbearing in peru: is the extended-school-hour-program an effective policy instrument to prevent teenage pregnancy?
- Silveyra M, Yáñez M, Bedolla J (2018) ¿qué impacto tiene el programa escuelas de tiempo completo (petc) en los estudiantes de educación básica? evaluación del programa en méxico 2007-2016?
- Toledo M (2008) Efecto de la jornada escolar completa en la calidad educacional: Evidencia del panel data simce 2004-2006. PhD thesis, Tesis de Maestría en la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- UNESCO (2006) Venezuela: programas de atención y educación de la primera infancia
- Valenzuela JP (2005) Partial evaluation of a big reform in the chilean education system: From a half day to a full day schooling. Tech. rep., University of Michigan Doctoral Dissertation
- Veleda C (2013) Nuevos tiempos para la educación primaria : lecciones sobre la extensión de la jornada escolar
- Xerxenevsky LL, et al (2012) Programa mais educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no rio grande do sul
- Zermeño MGG, Fahara MF, de la Garza LA (2014) The full-time school program in mexico. *Journal of Case Studies in Education* 5

