

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

O ensino médio em tempo integral na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro

Angelo Hottz, Naira Muylaert

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17971>

Submetido em: 2026-09-05

Postado em: 2026-09-09 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

ÂNGELO HOTTZ ^I [<https://orcid.org/0000-0001-9290-8144>]

NAIRA MUYLEAERT ^{II} [<https://orcid.org/0000-0001-5161-0501>]

^I Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; *hottz.angelo@gmail.com*

^{II} Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; *naira@puc-rio.br*

RESUMO

O presente artigo investiga a configuração de tempo para a oferta do Ensino Médio regular adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro à luz de princípios de justiça escolar aliados às estratégias da Meta 6 do Plano Nacional de Educação, que prioriza estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas escolas de tempo integral. Para isso recorre à estatística descritiva para analisar, através de indicadores educacionais, a organização dos turnos de oferta do Ensino Médio, com foco no tempo integral, sua relação com o desempenho escolar e seu alinhamento à Meta 6 do Plano. Há um descompasso entre a organização do tempo, princípios de justiça e estratégias voltadas a ampliar o tempo na escola para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

PALAVRAS-CHAVE ENSINO MÉDIO • ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL • IGUALDADE • JUSTIÇA

ABSTRACT

This article investigates the organization of time for the provision of regular upper secondary education adopted by the Rio de Janeiro State Department of Education in light of principles of educational justice, together with the strategies of Goal 6 of the National Education Plan, which prioritizes students in situations of socioeconomic vulnerability in full-time schools. To this end, descriptive statistics are used to analyze, through educational indicators, the organization of shifts for the provision of upper secondary education, with a focus on full-time education, its relationship with academic performance, and its alignment with Goal 6 of the Plan. There is a mismatch between the organization of school time, principles of justice, and strategies aimed at expanding time spent at school for students in situations of socioeconomic vulnerability.

KEYWORDS UPPER SECONDARY EDUCATION • FULL-TIME SCHOOLING • EQUALITY • JUSTICE

RESUMEN

El presente artículo investiga la configuración del tiempo para la oferta de la Educación Secundaria regular adoptada por la Secretaría de Estado de Educación de Río de Janeiro a la luz de principios de justicia escolar, vinculados a las estrategias de la Meta 6 del Plan Nacional de Educación, que prioriza a los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica en las escuelas de jornada completa. Para ello, recurre a la estadística descriptiva para analizar, mediante indicadores educativos, la organización de los turnos de oferta de la Educación Secundaria, con énfasis en la jornada completa, su relación con el rendimiento escolar y su alineación con la Meta 6 del Plan. Existe un desajuste entre la organización del tiempo, los principios de justicia y las estrategias destinadas a ampliar el tiempo en la escuela para los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN SECUNDARIA • ESCUELA DE JORNADA COMPLETA • IGUALDAD • JUSTICIA

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

Desde a redemocratização do Estado brasileiro, ao observar o caminho percorrido pela nação nas últimas quatro décadas em direção aos preceitos da Constituição Federal de 1988, muito se avançou no acesso à escola, mas pouco na qualidade do ensino ofertado. Para encurtar a distância entre acesso e qualidade do ensino, o governo federal tem feito movimentos cada vez mais rigorosos, oferecendo à escola pública brasileira uma promessa de justiça. É a partir daí que o tempo integral na educação básica ganha a devida atenção, incorporando-se ao Plano Nacional da Educação (PNE) através de metas arrojadas (Lei n. 15.388, 2026). No entanto, para tal feito deixar o plano das intenções e promover concretas oportunidades aos que mais precisam, reduzindo as desigualdades educacionais, a escola em tempo integral deve ser prioridade no plano material, com orçamento suficiente para fazer valer a urgência de priorizar o atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em conformidade com as estratégias 6.4, 6.5 e 6.6 do novo PNE.

Este artigo, ao se ocupar da oferta do tempo integral nas escolas de educação básica sob responsabilidade administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), particularmente no Ensino Médio, busca abordar e compreender, os três princípios de justiça escolar discutidos por (Crahay, 2000; Dubet, 2004, 2008), pois neles estão os conceitos primordiais para que a escola deixe de reproduzir desigualdades sociais e consiga propiciar aos estudantes oportunidades de conquistar posições na sociedade mais prestigiosas daquelas ocupadas por seus pais e avós (Bourdieu, 1998). Para isso, a igualdade de oportunidades, de tratamento e de conhecimentos não devem concorrer entre si, mas articular-se harmoniosamente em torno de um projeto de sociedade menos desigual.

Estariam as escolas sob responsabilidade administrativa da Seeduc-RJ zelando pelos princípios de justiça escolar, pelas estratégias propostas pela Meta 6 do PNE, priorizando os mais vulneráveis socioeconomicamente em escolas de tempo integral e reduzindo a desigualdade de conhecimentos entre elas? Na busca de respostas, esse artigo analisou o desempenho das escolas da Seeduc-RJ no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2023 e 2025. A escolha do estado fluminense se deve às profundas marcas das desigualdades sociais nesse território, ao baixo desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e à negligência em aprovar marcos legais voltados a diminuição

das desigualdades educacionais, tais como o Plano Estadual de Educação (PEE) e Lei do ICMS Educacional preconizada pelo Novo Fundeb.

O estudo não é probabilístico, pois contempla somente indicadores de desempenho de escolas com participação de 80% ou mais de estudantes no Saeb, exigência para divulgação dos resultados de proficiências em Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, através de estatísticas descritivas, observa-se alguma relação entre desempenho, tempo destinado à aprendizagem e marcadores de nível socioeconômico. A escolha dessa abordagem metodológica, mais simples do que a formulação de modelos estatísticos complexos, é intencional. Justifica-se, primeiro, pela natureza não probabilística dos dados e, segundo, por privilegiar formas de apresentação e análise, como os gráficos de distribuição de frequência e de dispersão, cuja interpretação é mais acessível ao leitor. Essa abordagem foi adotada com o objetivo de analisar a organização do tempo para a oferta do Ensino Médio da Seeduc-RJ, com foco no tempo integral, sua relação com o desempenho escolar e seu alinhamento à Meta 6 do PNE.

O artigo, inicialmente, aborda o tempo integral como uma estratégia aliada aos princípios de justiça escolar, à luz de Crahay (2000) e Dubet (2004, 2008). Na sequência, o atual contexto educacional da rede estadual de ensino fluminense mostra como o estado fluminense se organiza hoje para ofertar a última etapa da educação básica. Por último, as análises quantitativas descrevem a oferta do Ensino Médio nesse território à luz de indicadores oficiais de 2023 e 2025, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para subsidiar as considerações finais deste trabalho.

O TEMPO INTEGRAL ALIADO AO PNE: RUMO À JUSTIÇA ESCOLAR

Em 14 de abril de 2026 foi aprovada a Lei nº 15.388 que institui o novo PNE, com vigência de dez anos (2026-2036), em cumprimento ao disposto no art. 214 da Constituição Federal (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). O Plano estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias que deverão orientar as políticas educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios ao longo do próximo decênio, com ênfase ao direito à educação inclusiva, de qualidade e com equidade. Entre seus objetivos gerais, o PNE destaca o compromisso com a superação das desigualdades educacionais, onde a equidade torna-se o epicentro da formulação e da implementação das políticas públicas.

Nesse sentido, o Plano não se limita à ampliação do acesso à escola, mas procura articular acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as diferentes condições sociais e educacionais que caracterizam a população brasileira (Lei n. 15.388, 2026).

Essa perspectiva encontra expressão particularmente significativa no Objetivo 6, dedicado à “Educação Integral em Tempo Integral”, cuja Meta 6.a estabelece:

“Garantir a oferta de matrículas em tempo integral, na perspectiva da educação integral, com jornada mínima de 7 (sete) horas diárias ou 35 (trinta e cinco) horas semanais, preferencialmente em turno único, em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 35% (trinta e cinco por cento) dos estudantes da educação básica até o quinto ano de vigência deste PNE, e em, no mínimo, 65% (sessenta e cinco por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos estudantes da educação básica até o final da vigência deste PNE” (Lei n. 15.388, 2026).

Bem mais do que estabelecer parâmetros numéricos para aumento de matrículas, o PNE vincula a ampliação da jornada escolar à educação integral, à garantia de qualidade e intencionalidade pedagógica, principalmente aos socioeconomicamente vulneráveis. Essa orientação ganha relevância nas estratégias 6.4, 6.5 e 6.6. A primeira prevê políticas de assistência e de incentivo financeiro-educacional aos estudantes matriculados em jornada de tempo integral, com atenção aos estudantes do Ensino Médio em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com garantia de acesso, permanência pautada num tratamento equânime e de qualidade com vistas a garantir a conclusão dos estudos (Lei n. 15.388, 2026).

A estratégia 6.5, por sua vez, determina o fomento à ampliação das matrículas em tempo integral para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com defasagem idade-série, além de negros, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e público da educação especial. Já a estratégia 6.6 estende essa preocupação para as condições materiais de oferta, ao priorizar investimentos na construção, ampliação e reestruturação de escolas que atendam populações em situação de vulnerabilidade, assegurando espaços, equipamentos e infraestrutura capazes de sustentar uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento integral (Lei n. 15.388, 2026).

As estratégias 6.4, 6.5 e 6.6 permitem compreender o tempo integral não apenas como mera ampliação do tempo em que os estudantes estão na escola, mas como uma política que pode assumir função redistributiva e contribuir para a promoção da justiça escolar. Buscar na literatura teorias que consubstanciem a importância da escola em tempo integral, principalmente para os indivíduos socioeconomicamente vulneráveis, torna-se uma etapa imprescindível à compreensão da necessária aliança entre essas estratégias e a justiça escolar.

O tema da justiça escolar ganha protagonismo em meados do século XX, quando sociólogos observam que o simples acesso à escola não é suficiente para romper as barreiras erguidas pela escassez de recursos culturais e socioeconômicos das camadas populares. Um dos mais emblemáticos estudiosos do tema, Pierre Bourdieu, dedicou-se a mostrar a relação entre desigualdade social e desigualdade escolar admitindo não somente a existência do *habitus*¹ de classe, mas à necessidade de encará-lo como um problema que impossibilita ou dificulta o acesso por parte de indivíduos à “lugares” que também lhes são de direito, porém lhes são sistematicamente negados. Bourdieu (1998, p. 59) enfatiza ainda que “o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir de perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele”. O estudioso influenciou o debate sobre a justiça na escola ao evidenciar o contraste entre a promessa de igualdade de oportunidades oferecida pela instituição escolar e evidências de que ela não rompe a relação entre desigualdades sociais, desempenho acadêmico e posição social dos indivíduos.

Seria adequado pensar em escolas que reforcem a lógica de manutenção do status quo ou, de outro modo, estejam intencionalmente atuando para combatê-la? Crahay (2000) reitera a importância de combater as desigualdades ao afirmar que a escola, mais que eficaz, deve ser justa. Para ele, o descontentamento coletivo com o insucesso escolar e as altas taxas de abandono está diretamente relacionado à expectativa de que a escola deve e precisa fazer alguma diferença na formação de todos, e não somente de alguns. Dubet (2008) vai além, se coloca em posição favorável à justiça escolar e questiona: o que é uma escola justa? O autor defende que a construção de uma escola justa requer o rompimento

¹ Bourdieu (1998) relaciona o *habitus* à tendência dos grupos de preservar suas estruturas sociais. As disposições duráveis dos agentes podem persistir mesmo diante de mudanças nas condições sociais e econômicas. Isso pode gerar tanto adaptação e resignação quanto inadaptação e revolta.

de amarras de um passado, onde o sucesso escolar, indiscutivelmente, arrasta para o presente um rol de vantagens aos mais favorecidos socialmente.

Crahay (2000, p. 43) nos convida a questionar se a instituição escolar poderá suprimir as marcas das desigualdades forjadas pela origem social dos alunos, salientando que a “escola deve, com toda a justiça, dar uma compensação aos menos favorecidos, por causa dessa desigualdade injustificada de vantagens, em vez de agravar ainda mais”. O autor recorre a palavra justiça para dar vez a ação compensatória atribuída a escola. Complementarmente, Dubet (2004, p. 543) converge para o mesmo entendimento reforçando que a injustiça se intensifica ao permitir que o sistema de desigualdades na esfera social continua desencadeando as desigualdades na esfera escolar. O autor argumenta que a lógica do modelo de igualdade de oportunidades meritocrático é equivocada, pois “quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno” e, conseqüentemente, “maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido”. O sociólogo mostra a grave substituição da desigualdade de acesso ao sistema escolar pela desigualdade de sucesso escolar, visto que na lógica da competição, legitima que os mais pobres, majoritariamente, assumam a posição de perdedores.

Onde está a razão da existência da escola nesse contexto? Para Crahay (2000) e Dubet (2008), os princípios da igualdade de oportunidades, de tratamento e de conhecimentos podem ajudar a explicar o porquê de ampliar o tempo na escola serem caminhos possíveis para romper desigualdades.

Igualdade de oportunidades, de tratamento e de conhecimentos

A primeira delas, o princípio da igualdade de oportunidades, dá novos contornos à educação após a Segunda Guerra Mundial, quando o modelo de elitismo republicano foi duramente criticado colocando em xeque a forma subordinada do acesso à escola em função do nascimento. Correntes de pensamento crítico se intensificaram condenando as desigualdades escolares advindas da falta de recursos financeiros. É a partir do século XX que a igualdade de oportunidades toma fôlego e todas as crianças começam a acessar a educação, independente das condições socioeconômicas em que vieram ao mundo (Dubet, 2008).

A igualdade de oportunidades admite que o sujeito possa ser dotado de aptidões inerentes a sua natureza. A partir disso “a origem social do indivíduo, o sexo, a nacionalidade, a sua origem étnica ou regional, o rendimento dos pais não podem constituir obstáculos” (Crahay, 2000, p. 53) ao acesso à escola. Fatores externos não devem se constituir em empecilhos para alcançar a formação desejada, desde que haja condições cognitivas para obtê-la. A igualdade de oportunidades vai admitir algum tipo de desigualdade no resultado final da escolarização, mas quer combater aquelas que são acentuadas, não por falta de aptidões ou talento, sobretudo por falta do acesso à escola. Mas há falhas nesse pressuposto. Dubet (2004) denuncia a suposta justiça proclamada pela igualdade de oportunidades, pois apesar de conceder a todos o acesso ao ensino, não garante que haja uma redução das diferenças de resultados educacionais a favor dos mais pobres, apenas oportuniza que eles acessem uma competição injusta baseada em méritos próprios. Raras exceções conseguirão superar o *habitus* de classe, vencer as limitações impostas aos pobres nessa competição e lograr sucesso em seu percurso formativo.

Em caráter complementar às crenças que sustentam os pilares da igualdade de oportunidades, na igualdade de tratamento, todos devem se beneficiar de um ensino de base com a mesma qualidade. Crahay relaciona esses princípios lançando mão de exemplos de ordem prática: enquanto na igualdade de oportunidades admite-se um tratamento desigual como forma de considerar as diferenças entre os alunos, produzindo “resultados desiguais, com a condição de que sejam proporcionais às aptidões iniciais” (Crahay, 2000, p. 55), a igualdade de tratamento vai admitir “resultados desiguais desde que os alunos tenham podido beneficiar de condições de aprendizagem de qualidade equivalente” (Crahay, 2000, p. 68). Nessa ideologia, para além da igualdade de oportunidades, todos são merecedores de uma mesma qualidade de ensino, a despeito de suas aptidões ou talentos. Palavras como homogeneização, equivalência, igualitarismo se associam a essa vertente pedagógica pois, segundo ela, todos tem a “capacidade para realizar as aprendizagens fundamentais e, por isso, para beneficiar de um ensino de base” (Crahay, 2000, p. 68).

Em contraponto, a desigualdade de conhecimentos não é tolerada pela ideologia da igualdade de tratamento quando instituições de ensino de um mesmo sistema se constituem de forma heterogênea; entretanto, acaba sendo legitimada quando tal heterogeneidade já se encontra superada. Crahay recorre a Bourdieu e Passeron para demonstrar a preocupação em relação à igualdade de tratamento pelo seu potencial em

reproduzir desigualdades. Segundo o autor, os sociólogos franceses acusam a escola de mostrar-se “indiferente às desigualdades iniciais e apenas consegue, em definitivo, legitimar as capacidades desiguais construídas anteriormente no meio familiar. Em suma, a igualdade de tratamento é uma mistificação” (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970, como citado em Crahay, 2000, p. 71).

Ambos os princípios, igualdade de oportunidades e igualdade de tratamento, embora necessários não conseguem evitar efeitos adversos, seja intensificando desigualdades, seja reproduzindo aquelas pré-existentes. Muylaert (2016), ao costurar os dois conceitos para consubstanciar sua pesquisa sobre a reprodução de desigualdades educacionais no estado do Espírito Santo, concorda que as duas abordagens são condições importantes, mas não suficientes para definir uma escola com inclinações à justiça. Estaria então na ideologia da igualdade de conhecimentos os princípios necessários para conduzir as instituições de ensino rumo à justiça escolar? Uma possível resposta requer compreensão do sentido de uma escola onde todos consigam, sem exceção, atingir os mesmos objetivos de aprendizagem essenciais, visto que a igualdade de conhecimentos não ignora a origem social do estudante e suas limitações, pois preconiza, acima de tudo, os mesmos conhecimentos de base para todos (Crahay, 2000).

Promover igualdade de conhecimentos requer admitir que os indivíduos apresentam diferenças intelectuais, socioeconômicas, de capital cultural e que uns demandarão mais tempo de aprendizagem do que outros. Ainda assim, além do tempo de aprendizagem, é preciso incluir mais uma variável nessa equação: o tempo destinado ao ensino. Crahay (2000) demonstra que uma vez estabelecidos o tempo concedido ao ensino (sob controle do professor) e o tempo consagrado à aprendizagem (em função de características do aluno), há de se ponderar outras variáveis tão importantes quanto as primeiras: perseverança do aluno, aptidão para com a aprendizagem desejada, qualidade do ensino e capacidades linguísticas do aluno para que se estabeleça uma comunicação suficiente à construção do conhecimento.

Para além disso, conquistar igualdade de conhecimentos requer ações corretivas. De acordo com Dubet (2004, p. 545), mais do que “dar a mesma coisa a todos”, princípio correlato à igualdade de tratamento, conquistar a igualdade de conhecimentos requer movimentos bem mais emancipatórios que o simples viés meritocrático, sendo as ações de discriminação positiva estratégias pertinentes para a promoção da justiça escolar. Aqui são

evocados princípios de equidade, no qual tratar desigualmente os desiguais é o caminho para que todos possam alcançar o mesmo objetivo, qual seja: a aprendizagem de conhecimentos essenciais à formação do indivíduo. Tem-se então um princípio onde a consumação da justiça escolar impõe feitos bem mais custosos que os anteriores, pois não se limita à unilateralidade de esforços dos agentes partícipes, requer comprometimento e pré-disposições de ambos os lados.

Dubet (2008) não cessa a discussão acerca da discriminação positiva e nos apresenta o conceito de igualdade distributiva de oportunidades. O autor abraça esse tema e reforça sua importância dada a insuficiência da igualdade de oportunidades, simples e puramente, sanar problemas sociais de raízes bem mais profundas. Trata-se de direcionar ações compensatórias à indivíduos para que consigam superar obstáculos sociais que, por vezes, limitam seu desenvolvimento, ou seja “pensar em termos de equidade a fim de dar mais e, sobretudo, melhor, aos que têm menos” (Dubet, 2008, p. 60). É nesse ponto que o tempo integral pode se configurar como uma estratégia indispensável à conquista da justiça escolar, visto que se alia ao princípio da igualdade de conhecimentos na medida em que oportuniza condições de minimizar variabilidades excessivas dos resultados finais de aprendizagem. A ampliação do tempo é entendida por Crahay (2000) como uma estratégia para a igualdade de conhecimento que deve considerar

Uma média dos resultados elevada; uma fraca variância nos resultados; uma fraca correlação entre as medidas iniciais e as medidas finais; uma fraca correlação entre as características socioeconômicas (CSE) dos alunos e os seus resultados no fim do ensino; uma amplitude de ganhos mais elevada para os alunos fracos do que para os alunos fortes (Crahay, 2000, p. 82).

Com base no debate realizado até aqui, é temerário afirmar que somente a igualdade de conhecimentos seja capaz de promover a justiça escolar. Muylaert (2016) acena para o bom equilíbrio entre todas essas dimensões, de modo que as individualidades sejam respeitadas por meio de ações ancoradas nos três pilares de sustentação da justiça educacional. Se, por um lado, a igualdade de oportunidades zela pela igualdade no ponto de partida, de nada serve se não houver um tratamento igualitário que uniformize o processo educacional, contudo jamais com indiferença às diferenças pois, acima de tudo, a igualdade de conhecimentos de base é essencial para que todos, sem exceção, possam gozar das mesmas condições para prosperar conforme seus desejos, talentos e necessidades.

A partir dos conceitos apresentados, as estratégias 6.4, 6.5 e 6.6 do PNE prezam pela igualdade de oportunidades, de tratamento e de conhecimentos na medida em que ao direcionar apoio financeiro, ampliar prioritariamente as matrículas de estudantes socialmente vulnerabilizados e concentrar investimentos de infraestrutura nas escolas que atendem esses grupos, reconhece-se que a igualdade de acesso não é suficiente para produzir igualdade de sucesso escolar. A ampliação do tempo escolar pode, nessa via, constituir-se em mecanismo de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, pois possibilita aos estudantes submetidos a condições socioeconômicas menos favoráveis maior acesso a experiências pedagógicas, culturais, esportivas, científicas e sociais que geralmente estão desigualmente disponíveis fora da escola. Assim, a hipótese de que a ampliação do tempo escolar se alia aos princípios de justiça escolar encontra respaldo na própria arquitetura do novo PNE, visto que associa a expansão da jornada à equidade e estabelece prioridade justamente para aqueles que enfrentam maiores barreiras à permanência e à aprendizagem.

Antes de darmos início a próxima seção, vale retomar o problema de interesse do artigo: compreender se a Seeduc-RJ zela pelos princípios de justiça escolar, pelas estratégias da Meta 6 do PNE, priorizando os mais vulneráveis socioeconomicamente em escolas de tempo integral e reduzindo a desigualdade de conhecimentos entre elas. Esse problema nos convida a olhar o contexto em que se desenvolve hoje a educação na rede estadual de ensino fluminense para, posteriormente, através de estatísticas descritivas, analisar a organização do tempo para a oferta do Ensino Médio da Seeduc-RJ, com foco no tempo integral, sua relação com o desempenho escolar e seu alinhamento à Meta 6 do PNE.

O ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO FLUMINENSE

Embora o tempo integral possa ser um aliado do PNE rumo aos princípios de justiça escolar, sua implementação é um desafio para as redes de ensino estaduais, em especial para a rede pública sob gestão da Seeduc do estado do Rio de Janeiro (RJ), um dos territórios mais populosos da nação. O último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, coloca esse estado como o terceiro mais populoso, onde 6,2 milhões dos seus 16 milhões de habitantes, 38,8%, residem na capital fluminense (IBGE, 2026). Embora esteja entre os primeiros no ranking nacional em número de habitantes, é um dos últimos em qualidade do ensino ofertado. O retrato dessa baixa

qualidade é revelado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal parâmetro para medir a qualidade da educação, composto por nota de desempenho em testes de Língua Portuguesa e Matemática e indicador de fluxo escolar, calculado através de taxas de aprovação.

O Ideb do Ensino Médio foi igual a 3,3 em 2023, ano em que a rede estadual fluminense se posicionou em penúltimo lugar no ranking nacional e ficou à frente somente do Rio Grande do Norte. Dada essa realidade, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) foi contratada para prestar serviços de consultoria à Seeduc-RJ, conforme despacho da Subsecretaria Executiva publicado no Diário Oficial nº 015 de 23 de janeiro de 2025 (Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro: Poder Executivo [DOERJ], 2025, p. 54). Mais recentemente, com a divulgação do Ideb do Ensino Médio de 2025 igual a 3,7, a rede repete o penúltimo lugar, mesmo com o acréscimo de quatro décimos em relação ao índice anterior, variação positiva ocasionada exclusivamente pelo aumento da taxa de aprovação – de 80,8% em 2023 para 91,8% em 2025 – já que o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática recuou de 4,1 pontos para 4,0 pontos nos mesmos anos (Inep, 2026).

O aumento da proporção de aprovados sem o esperado avanço na aprendizagem deve-se a Resolução Seeduc nº 6.391, de 19 de novembro de 2025, que instituiu um regime de progressão parcial, no qual a reprovação em até seis disciplinas não se configurasse motivo para reter o estudante na 1ª ou 2ª séries. A flexibilidade da progressão dos estudantes praticada anteriormente estava condicionada à reprovação em duas disciplinas nas três séries do Ensino Médio (Resolução Seeduc n. 6.391, 2025). Essa manobra, empreendida no mesmo ano em que a FGV se estabelece como consultora educacional do estado, fez com que a taxa de aprovação em 2025 no Ensino Médio – 91,8% – alcançasse nível próximo aos registrados nos anos de pandemia, 90% em 2020 e 92% em 2021 (Inep, 2026), quando foi adotada a promoção automática.

Além de não cumprir com as metas do Ideb e lançar mão de táticas nada convencionais para elevar esse índice, o estado não aprovou o seu PEE, que tramitou na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) de 2022, através do Projeto de Lei nº 5.944, até a publicação do novo PNE, sem se converter em Lei. Outro fato que desprestigia esse estado no cenário nacional é o de se apresentar como o último ente federativo a instituir o ICMS educacional, ato realizado através da Lei n. 11.236 de 22 de

junho de 2026. A omissão para com temas legais afetos à educação pública nada contribui para que as desigualdades sociais deixem de ser uma marca na sociedade fluminense. Não é por acaso que o Índice de Gini do rendimento domiciliar per capita, obtido através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua, posiciona o estado do RJ entre os cinco mais desiguais no país desde 2022, colocando-o na lista de territórios com índices superiores a 0,5 em toda série histórica desde 2012 (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [Ipea], 2025).

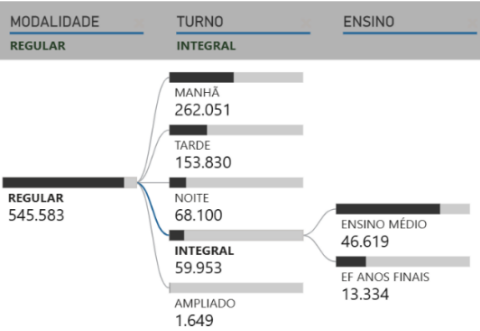
O baixo resultado em avaliações educacionais, a falta de comprometimento em aprovar marcos legais, voltados a minimizar desigualdades educacionais, e a persistência da manutenção das desigualdades sociais, tornam o estado fluminense merecedor da atenção acadêmica, visto que caminha no sentido contrário as diretrizes da nação. Em relação à ampliação da oferta de vagas em tempo integral, a Seeduc-RJ encontra-se frente a um árduo desafio de fazer cumprir a expectativa do PNE 2026-2036. Dados institucionais de abril de 2026, disponível no site Seeduc em Números, observatório de dados da organização, mostram que dos 545.583 estudantes matriculados no ensino regular, somente 59.953, exatos 11,0%, estavam matriculados em turmas de tempo integral. Naquele momento, a quantidade e percentual de matrículas em tempo integral da Seeduc-RJ era inferior às matrículas no ensino noturno, onde 68.100 estudantes recorreram ao turno da noite para estudar, 12,5% de todo o ensino regular. Se considerar apenas o tempo integral no Ensino Médio, esse percentual é ainda menor, de 8,5% (Seeduc-RJ, 2026).

Um novo recorte dessa realidade, feito em agosto de 2026, mostra um agravamento do cenário de frequências relativas e absolutas de estudantes no tempo integral e ensino noturno. Com uma redução de 11.417 matrículas no ensino regular, observa-se um aumento da participação de matrículas no ensino noturno, que em agosto de 2026 corresponde a 13,1% das matrículas totais, e uma leve redução no percentual de estudantes no tempo integral, em abril de 11% e em agosto de 10,6%. Esses dados são indícios de que, em um período de tempo bem curto, os estudantes se movimentam pela rede de ensino, indo, boa parte deles, da modalidade integral para a modalidade regular no turno noturno. Dados adicionais podem ser observados na Figura 1.

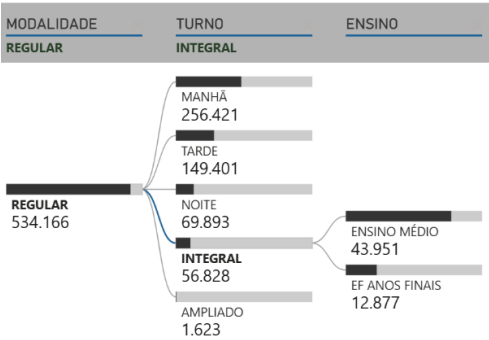
FIGURA 1

Árvore hierárquica com o total de matrículas em escolas da Seeduc-RJ

08 de abril de 2026



25 de agosto de 2026



Fonte: Seeduc em Números, 2026.

Recorrendo ainda ao Seeduc em Números e a outro painel estatístico, agora com dados do Censo Escolar da Educação Básica (Ceeb), o período de 2023 a 2025 expõem indicadores de oferta do tempo integral para rede estadual fluminense de ensino em pé de desigualdade frente à rede federal. Nessa última, o percentual de estudantes em tempo integral foi de 21,2%, 23,2% e 18,4% em 2023, 2024 e 2025, respectivamente. Enquanto isso, em escolas da Seeduc-RJ, os percentuais foram de 9,5%, 10,7% e 11% no mesmo período (Seeduc-RJ, 2026). As diferenças ficam ainda mais acentuadas ao comparar as escolas sob responsabilidade administrativa da Seeduc-RJ com escolas sob gestão de outras secretarias que integram o sistema público estadual de ensino do RJ.

Dados do Ceeb, estruturados pelo Seeduc em Números, mostram que instituições de ensino com oferta da educação básica e sob gestão da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Indústria, Comércio, Serviços, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEDEICSTI), Secretaria de Cultura e Economia Criativa (SECEC), Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro (CBMERJ) e Secretaria Estadual de Política Militar (SEPM) apresentaram, nos anos de 2023, 2024 e 2025, respectivas proporções de 49,7%, 54,9% e 50,3% de estudantes matriculados em tempo integral, frequências relativas bem acima da rede Seeduc-RJ e equiparadas à fixada pela meta final do novo PNE (Seeduc-RJ, 2026). Porém, as escolas pertencentes a essas secretarias não representam nem 5% da população de instituições de ensino da rede estadual, deixando a Seeduc-RJ responsável por mais de 95% dos estabelecimentos de ensino público do estado. A realidade da Seeduc-RJ

demonstra um distanciamento do cumprimento da Meta 6 do PNE, onde 35% dos estudantes devem estar matriculados em tempo integral até 2030 (Lei n. 15.388, 2026).

Houve ainda nesse estado, uma Ação Civil Pública nº 0032659-96.2019.8.19.0000 (2019) que tramitou por quase seis anos. Trata-se de um processo que responsabilizou a Seeduc-RJ por negligenciar vagas de Ensino Médio em turno diurno, principalmente na capital fluminense. Segundo a ação, o governo do estado não ofertou vagas diurnas suficientes condicionando jovens em idade de 13 a 16 anos a recorrer ao Ensino Médio noturno por falta de opção. A fim de ilustrar o objeto dessa ACP, o tratamento dos microdados do Ceeb mostra uma desigualdade na proporção de matrículas entre os diferentes turnos disponíveis em escolas da capital e dos demais municípios do estado, conforme Tabela 1.

TABELA 1

Nº de escolas da Seeduc-RJ com oferta do Ensino Médio regular e frequência de matrículas diurnas, noturnas e em tempo integral em 2025

MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE MATRÍCULAS	DIURNAS	%	NOTURNAS	%	TEMPO INTEGRAL	%
Capital	245	127.562	92.937	72,9	34.625	27,1	10.143	8,0
Outros	866	250.173	222.107	88,8	28.066	11,2	35.211	14,1
Total	1.111	377.735	315.044	83,4	62.691	16,6	45.354	12,0

Fonte: Elaboração dos autores com dados do Inep (2026).

De acordo com a Tabela 1, do total de 377.735 matrículas no Ensino Médio regular em escolas da Seeduc-RJ em todo o território, 127.562 estão na capital fluminense, ou seja, a cada três estudantes matriculados, um estuda na capital do estado. No entanto, os estudantes da capital se distinguem dos pertencentes aos outros municípios por um detalhe, 27% deles estudam a noite, enquanto fora da cidade carioca, esse percentual cai para 11,2%. Para o tempo integral, a proporção é inversa, enquanto fora da capital 14,1% dos estudantes desfrutam de mais tempo na escola, dentro dos limites da cidade do Rio de Janeiro esse percentual é de 8%. Ao observar as escolas em três distintas configurações de turnos, conforme Tabela 2, o porquê dessa distribuição desigual das matrículas fica mais nítido.

TABELA 2**Nº de escolas da Seeduc-RJ por configuração de turnos do Ensino Médio regular**

MUNICÍPIO	1. SOMENTE DIURNA		2. DIURNA E NOTURNA		3. SOMENTE NOTURNA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Capital	37	15,1	103	42,0	105	42,9	245	100,0
Outros	514	59,4	341	39,4	11	1,3	866	100,0
Total	551	49,6	444	40,0	116	10,4	1.111	100,0

Fonte: Elaboração dos autores com dados do Inep (2026).

Enquanto nos outros municípios 98,8% das escolas ofertam vagas diurnas, na capital somente 57,1% das escolas o fazem, deixando a outra parte, 43%, com uma configuração exclusivamente de ensino noturno. Das 105 escolas noturnas na capital em 2025, todas compartilhavam prédio com a rede municipal de ensino que as ocupavam durante o dia, impossibilitando o uso dessas infraestruturas para a ampliação de vagas em tempo integral. Esse desequilíbrio na oferta de vagas acaba por comprometer o princípio de justiça pautado na igualdade de oportunidades, visto que o estudante jovem, em idade certa para curso do Ensino Médio regular, que não trabalha durante o dia, tem o direito de ocupar esse tempo com sua educação formal, mas matricula-se no ensino noturno, muitas vezes por não ter vaga diurna próxima a sua residência.

A distribuição desigual da oferta de matrículas segundo as modalidades e os turnos entre a capital e outros municípios mostra uma falha da Seeduc-RJ em promover a igualdade de oportunidades aos jovens fluminenses. Essa distribuição desigual tem desdobramentos que dificultam ainda mais a promoção dos outros dois princípios de justiça. Por isso a seção seguinte é voltada a analisar as diferentes formas de tratamento, caracterizadas pelas configurações de tempo adotadas pela Seeduc-RJ para a oferta do Ensino Médio e suas relações, em primeiro lugar, com o desempenho no Saeb e, depois, com a condição socioeconômica dos estudantes.

EM PÉ DE DESIGUALDADE: O ENSINO MÉDIO EM INDICADORES

Após a contextualização do cenário educacional da rede estadual do RJ, esta seção mobiliza dados quantitativos para desenvolver análises voltadas a identificar a presença dos princípios de justiça escolar na Seeduc-RJ. Para isso, recorre a bases de indicadores educacionais disponíveis no site do Inep, incluindo resultados do Saeb, Médias de Hora-aula

Diária (HAD) e Indicadores de Nível Socioeconômico (Inse), além dos microdados do Ceeb, fundamentais para caracterizar a oferta e o desempenho dessa etapa na Seeduc-RJ. As análises evidenciam, inicialmente, uma variedade de organização dos turnos para a oferta regular do Ensino Médio. Para além daquelas apresentadas pela Tabela 3, essas configurações abrangem desde escolas com funcionamento exclusivamente noturno até aquelas com somente a oferta do tempo integral, passando por instituições híbridas, que combinam diferentes turnos, conforme as categorias (grupos) apresentadas na Tabela 3.

TABELA 3

Configurações de turnos em escolas da Seeduc-RJ para oferta do Ensino Médio regular

CONFIGURAÇÃO (GRUPOS)	DESCRIÇÃO DO FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS
1. Somente noturno	Funciona unicamente à noite, a maioria delas localizadas na capital e compartilhadas com a rede municipal.
2. Diurno (parcial) e noturno	Funciona durante o dia e a noite. A oferta é feita exclusivamente com tempo parcial.
3. Diurno (parcial e integral) e noturno	Funciona durante o dia e a noite. A oferta é feita com tempo parcial e com tempo integral no período diurno.
4. Somente diurno (parcial)	Funcionamento diurno e com oferta exclusiva do tempo parcial. Não há ensino regular noturno.
5. Somente diurno (parcial e integral)	Funcionamento diurno e com oferta do tempo parcial e integral. Não há ensino regular noturno.
6. Somente diurno (integral)	Oferta exclusiva do tempo integral. Não há ensino regular noturno.

Fonte: Elaboração dos autores com dados do Inep (2026).

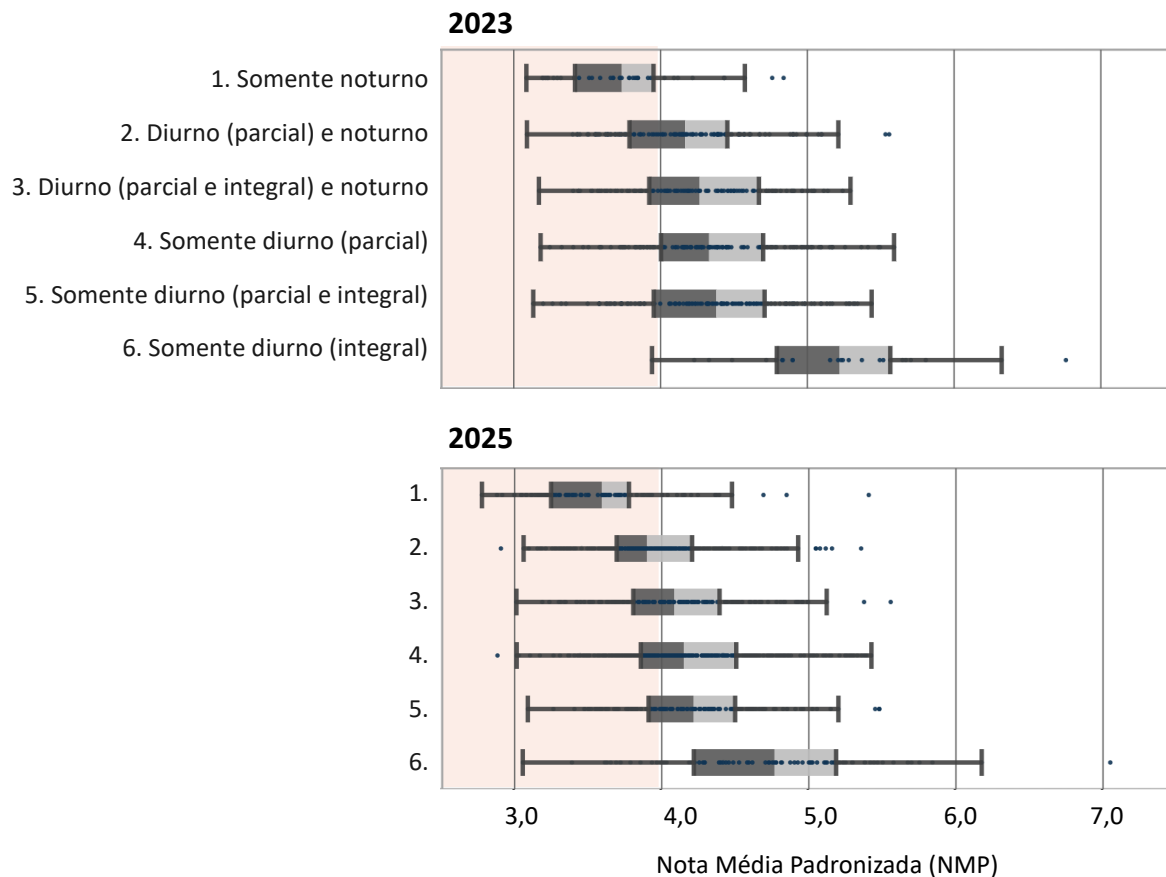
Exceto pela injustiça tratada pela ACP mencionada anteriormente, uma configuração variada de turnos não fere o princípio da igualdades de oportunidades, desde que o acesso à educação esteja garantido para todos de acordo com suas condições, no entanto, princípios de justiça pautados nas igualdades de tratamento e de conhecimentos podem ficar comprometidos, visto que os diferentes turnos acarretam, inevitavelmente, diferentes tempos destinados ao ensino. Na perspectiva de Crahay (2000), diferenças intelectuais, socioeconômicas e de capital cultural podem demandar que alguns estudantes precisem de mais tempo dedicado ao ensino e a aprendizagem do que outros - demandas essas bem mais difíceis de suprir em configurações do ensino em tempo parcial ou noturno, por exemplo.

Para elucidar eventuais desigualdades nos resultados de aprendizagem em decorrência do tratamento diverso proporcionado pelos diferentes tempos, ao analisar a distribuição das Notas Médias Padronizadas (NMP) do Ensino Médio de cada uma das 557 escolas da Seeduc-RJ com participação suficiente no Saeb em 2023 (53% das escolas avaliadas) e 944 escolas com participação suficiente em 2025 (90% das escolas avaliadas), em cada uma das configurações citadas, toma-se como referência a NMP igual a 4 pontos, valor observado para rede estadual de ensino em 2023 e 2025, sem a parte decimal. Escolas com notas abaixo dessa referência serão aqui, para fins de análise, denominadas escolas com desempenho abaixo da média estadual.

A NMP é calculada a partir das médias de proficiência dos estudantes nas áreas avaliadas pelo Saeb, Língua Portuguesa e Matemática. Essas médias são inicialmente padronizadas para uma escala de 0 a 10. Em seguida, calcula-se a média aritmética dos resultados das duas áreas, obtendo-se a NMP da escola, que representa, portanto, uma medida sintética do desempenho dos estudantes e compõe o cálculo do Ideb juntamente com o indicador de rendimento escolar (Inep, 2007). Ao observar a distribuição das notas em cada uma das configurações de turnos, nota-se uma variabilidade de resultados representada tanto na extensão dos box-plots da Figura 2 quanto nas medidas de posição e nos percentuais de escolas com Ideb divulgado mostrados na Tabela 4.

FIGURA 2

Distribuição das NMP, segundo a configuração de turnos (grupos) para a oferta do Ensino Médio em 2023 e 2025



Fonte: Elaboração dos autores com dados do Inep (2026).

O caráter não probabilístico do estudo requer cuidado nas análises para que generalizações não sejam empreendidas, principalmente no ano de 2023, onde um pouco mais da metade das unidades escolares tiveram NMP validadas pelo Inep. No entanto, apesar disso, o ano de 2025, com 90% das notas divulgadas, robustece a validade estatística do estudo e revela similaridades em relação à distribuição das notas em 2023, demonstrando aderência entre os desempenhos e a variedade de configurações de turnos para a oferta.

TABELA 4

Número e percentual de escolas com NMP divulgadas e medidas de posição dos indicadores por configuração de turnos em 2023 e 2025

2023

GRUPOS	Nº DE ESCOLAS	COM NMP	%	NMP MIN	Q1	NMP MED	Q3	NMP MAX	VAR
1	126	41	32,5	3,09	3,42	3,74	3,96	4,85	0,20
2	263	126	47,9	3,10	3,80	4,18	4,46	5,57	0,22
3	178	104	58,4	3,18	3,94	4,27	4,68	5,30	0,23
4	266	136	51,1	3,19	4,02	4,34	4,70	5,60	0,25
5	192	124	64,6	3,14	3,96	4,39	4,72	5,45	0,28
6	31	26	83,9	3,95	4,81	5,23	5,56	6,77	0,40
Todos	1.056	557	52,7	3,09	3,87	4,29	4,68	6,77	0,31

2025

GRUPOS	Nº DE ESCOLAS	COM NMP	%	NMP MIN	Q1	NMP MED	Q3	NMP MAX	VAR
1	107	87	81,3	2,79	3,26	3,60	3,78	5,41	0,22
2	277	241	87,0	2,91	3,70	3,91	4,21	5,36	0,17
3	165	153	92,7	3,02	3,81	4,09	4,40	5,56	0,21
4	277	253	91,3	2,89	3,87	4,16	4,51	5,43	0,26
5	134	127	94,8	3,10	3,92	4,22	4,51	5,49	0,22
6	89	83	93,3	3,06	4,23	4,77	5,19	7,06	0,49
Todos	1.049	944	90,0	2,79	3,74	4,07	4,44	7,06	0,30

Fonte: Elaboração dos autores com dados do Inep (2026).

Nota: A tabela revela as medidas de posição relacionadas aos box-plots, Figura 2. São elas: Nota Média Padronizada mínima (NMP MIN), 1º quartil (Q1), Nota Média Padronizada mediana (NMP MED), 3º quartil (Q3), Nota Média Padronizada máxima (NMP MAX) e variância (VAR).

Alguns padrões podem ser observados nas duas edições da avaliação, conforme a Figura 2 e Tabela 4. A começar pelo subconjunto de escolas exclusivamente noturnas, grupo 1, que apresenta menor participação e desempenho. Em 2023, das 126 escolas desse grupo, uma em cada três apresentou NMP e, destas, pouco mais de 75% obtiveram notas inferiores a 4 pontos, abaixo das medianas dos demais grupos. A mediana é o valor que ocupa a posição central de um conjunto de dados quando os valores são organizados em ordem crescente ou decrescente. Em 2025, embora a participação tenha aumentado, as medianas de ambos os subconjuntos permanecem inferiores às das escolas com alguma turma no período diurno. Entre as escolas com ensino noturno e turno diurno em tempo parcial, grupo 2, as medianas indicam resultados melhores que os do grupo exclusivamente

noturno; contudo, em 2025, a mediana ficou abaixo de 4 pontos, possivelmente em razão do aumento da representatividade de escolas com NMP. Assim, o gráfico evidencia que o ensino noturno está associado a NMP de 4 pontos da rede estadual em ambas as avaliações.

O grupo 3, Diurno (parcial e integral) e noturno, é o mais diversificado dos seis. A presença de pelo menos uma turma em tempo integral eleva discretamente as NMP mínima e mediana em ambas as avaliações, sem, contudo, conferir destaque ao grupo. Nos box-plots das escolas com ensino noturno, observa-se que a presença do turno diurno, primeiro parcial e depois parcial e integral, tende a elevar discretamente as notas mínimas, quartis, medianas e limites superiores, reduzindo a proporção de escolas abaixo da média estadual — condição observada em mais de 75% das escolas exclusivamente noturnas. Entre as escolas exclusivamente diurnas (grupos 4, 5 e 6) em 2023, ao menos 25% apresentaram NMP inferior a 4, exceto as de oferta exclusiva em tempo integral (grupo 6). Em 2025, nem mesmo este grupo escapou de notas abaixo da média: embora seu número quase tenha triplicado, a variância aumentou, pois 16% apresentaram desempenho inferior à média estadual.

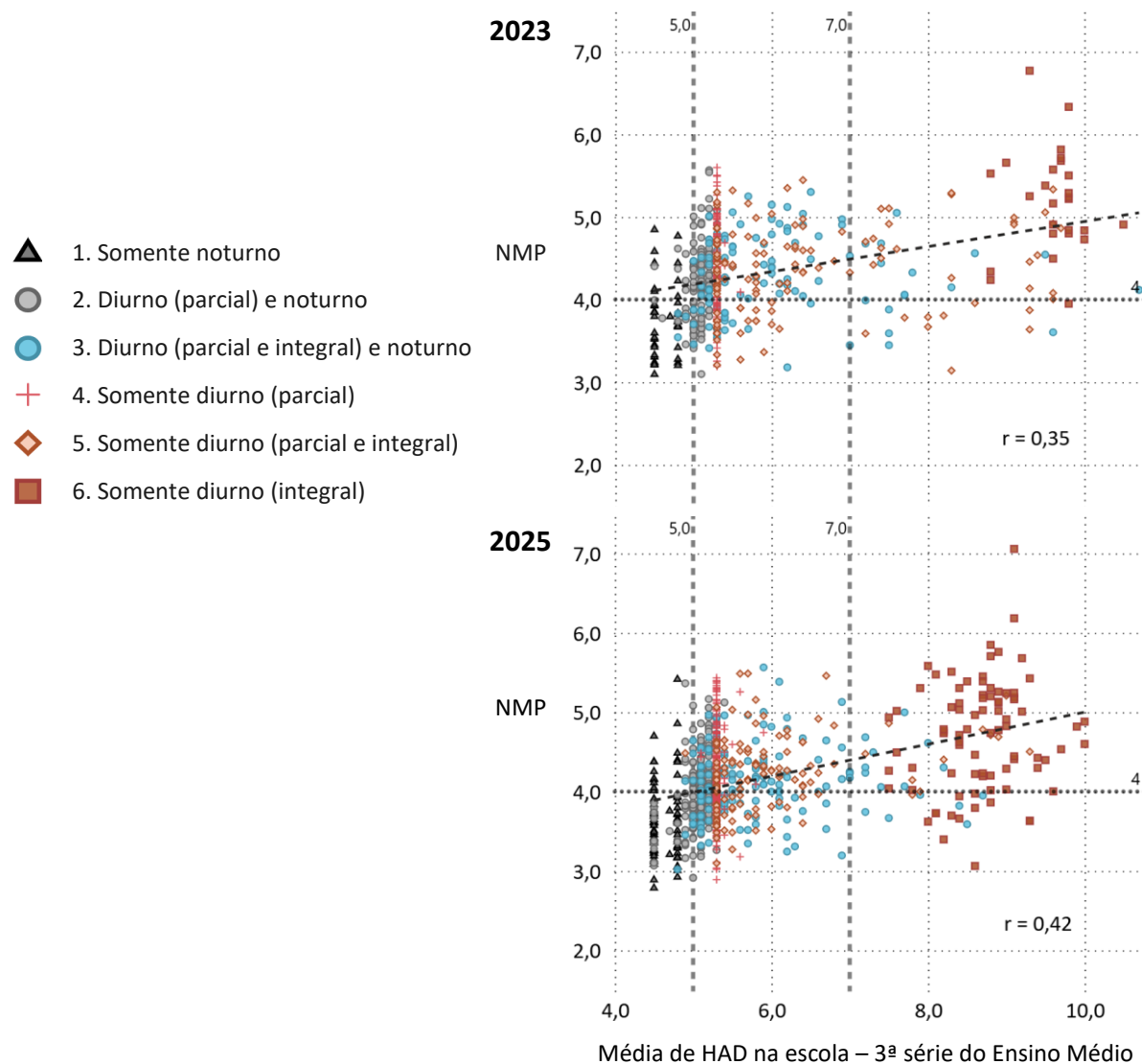
Esse último grupo, bem menor em número de escolas e com maior proporção de NMP divulgadas em 2023 e 2025, é formado por escolas em que todos os estudantes do ensino regular desfrutam de um ensino com tempo superior a 35 horas semanais. Aumentar o número de escolas com oferta exclusiva do Ensino Médio em tempo integral, sem garantir o mesmo patamar de desempenho observado para 100% dessas escolas com NMP em 2023, pode inaugurar um novo tipo de desigualdade na rede de ensino estadual fluminense: a desigualdade de desempenhos proporcionada pela expansão do ensino em tempo integral.

Por esse motivo, com o intuito de flagrar alguma característica comum presente nas escolas de tempo integral com os melhores resultados do estado em 2025, último quartil com os desempenhos mais elevados, recorreu-se mais uma vez ao Seeduc em Números para verificar os itinerários formativos (IF) presentes nessas escolas. Das 22 escolas pertencentes ao último quartil, com NMP igual ou superior a 5,19, foi encontrado o IF Intercultural (1 escola), o IF de Tecnologia, Sustentabilidade, Arte e Esporte (4), o IF em Empreendedorismo (3), o IF em Técnico em Multimídia (1), IF em Técnico em Jogos (1), IF de Música (1), o IF de Inovação e Mundo do Trabalho (4) e, em maior número, o Itinerário Cívico Militar, esse último encontrado em 9 escolas de forma exclusiva (Seeduc-RJ, 2026). As duas notas mais altas do estado, acima de 6 pontos, foram obtidas por estudantes de escolas cívico militares.

As medidas de posição, Tabela 4, apresentam pequenas variações positivas à medida que o ensino noturno se ausenta e o tempo parcial e, depois, o integral se fazem presentes. Contudo, a similaridade entre as NMP dos grupos 4 e 5 exige análise específica, pois a presença do tempo integral em escolas com turno parcial não foi suficiente para aproximá-las do desempenho do grupo 6, o de melhor desempenho. Por isso, incorpora-se à análise a HAD da 3ª série do Ensino Médio, a fim de verificar em que medida o tempo integral se faz presente em escolas que ainda ofertam o parcial e como se relaciona com o desempenho.

FIGURA 3

Dispersão das NMP em função das Médias de Hora-aula Diária com destaque para as distintas configurações de turnos para oferta do Ensino Médio regular em 2023



Fonte: Elaboração dos autores com dados do Inep (2026).

Conforme a Figura 3, em 2023 e 2025, o ensino noturno apresentou menor carga horária, em horas-relógio, que o diurno parcial, que, por sua vez, ficou abaixo do integral. Essa relação é explorada nas nuvens de dispersão, que toma a NMP como variável dependente e a HAD como indicador do tempo médio de aula no último ano da educação básica.

A distinção de cores nas nuvens de dispersão, quentes para ausência do noturno e frias para presença dele, proporciona um contraste visual que enriquece a análise, pois destaca, com cores vibrantes, as escolas de acordo com a oferta de turnos mais longos. O gráfico demonstra coerência entre a HAD e as distintas configurações de turnos pois escolas com a presença do ensino noturno posicionam-se próximas à linha vertical onde a HAD é igual a 5 horas, exceto aquelas com a presença de turmas também em tempo integral (cor azul), que tendem se destacar para as proximidades ou para além da linha vertical igual a média de 7 horas diárias. Em conformidade com as análises proporcionadas pela Figura 2, na medida em que o noturno se ausenta e o tempo integral aparece, há uma perceptível tendência das escolas não se posicionarem abaixo da linha horizontal onde a NMP é igual a 4 pontos (indicador da rede estadual de ensino). Contudo, vale destacar a variabilidade da HAD para as escolas sinalizadas em azul e rosa, evidenciando que a maioria delas ainda se posiciona com indicador inferior à média de 7 horas, consequência da presença massiva de turmas ainda de tempo parcial ou noturnas nessas unidades.

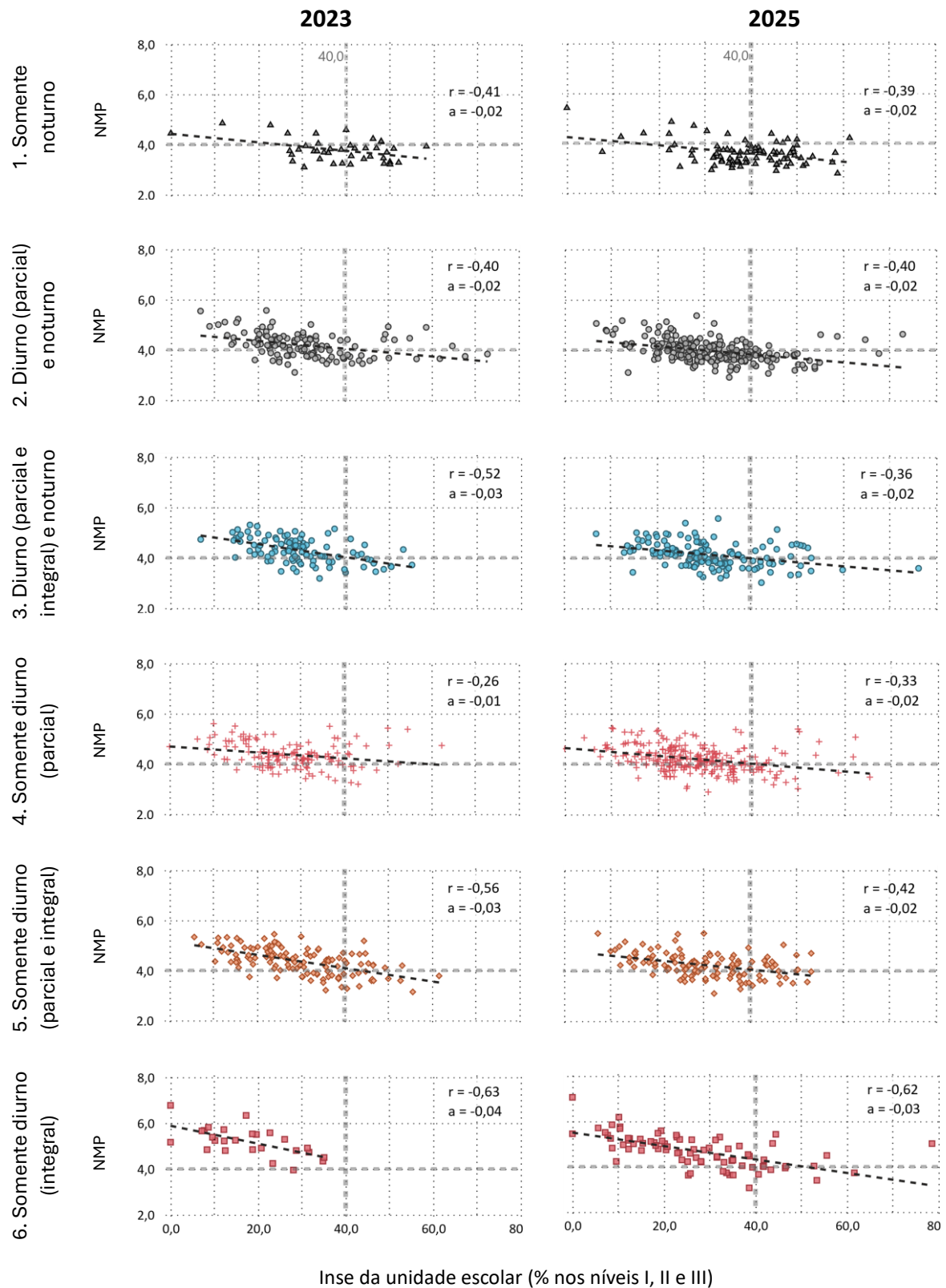
Os coeficientes de correlação de Pearson ($r = 0,35$ em 2023 e $0,42$ em 2025) indicam correlação fraca, evidência de que outras realidades se associam à variabilidade do desempenho médio das escolas. Importante mencionar que as nuvens de dispersão mostram bons desempenhos em toda a extensão do eixo x (HAD); contudo, acima da média de 7 horas diárias, diminui a probabilidade de NMP inferior a 4 pontos, sobretudo nas escolas de oferta exclusiva do tempo integral (vermelho) ou para àquelas em que as turmas de tempo integral sejam maioria (azul e rosa acima de 7 horas diária). Em 2023, com exceção de uma escola, o grupo 6 superou o desempenho médio da rede. Em 2025, destaca-se, porém, uma parcela de escolas em que a exclusividade do tempo integral não resultou em desempenhos mais altos. Os indicadores sugerem que parte da variação positiva do desempenho pode estar associada ao maior tempo de permanência na escola, sem, contudo, permitir afirmar que a oferta de tempo integral garantida, exclusivamente, resultados superiores ao observado para a rede de ensino.

As análises descritivas realizadas sobre as notas revelam um cenário em que a desigualdade de tratamento, caracterizada pelas diferentes configurações de tempo escolar, pode reproduzir ou gerar desigualdades de conhecimentos. Reproduzir, porque esses estudantes podem ter ingressado no Ensino Médio já apresentando diferenças acentuadas em suas proficiências, por exemplo, estudantes de escolas noturnas podem ter ingressado com uma distribuição de proficiências mais baixa do que a observada entre estudantes de escolas de tempo integral, que, por sua vez, apresentariam proficiências mais elevadas. Gerar, porque, admitindo-se a hipótese de que os estudantes tenham ingressado na rede Seeduc-RJ com distribuições de proficiências equivalentes ou próximas, as distintas configurações de tempo podem ter desencadeado condições de aprendizagem nas quais uns se desenvolveram mais do que outros. Nesse caso, os princípios de justiça escolar prevaleceriam ao fazer do tempo integral um aliado na superação dos déficits de aprendizagem trazidos para o Ensino Médio, por meio de estratégias alinhadas ao cumprimento da Meta 6 do PNE. No entanto, somente um estudo longitudinal, com aprofundamento qualitativo, poderia revelar as nuances subjacentes aos mecanismos que produzem variabilidade nas proficiências em função do tempo destinado à aprendizagem.

O tratamento descritivo dado às medidas estimadas pelo Saeb demonstra que a desigualdade de conhecimentos pode ser flagrada até mesmo entre escolas de uma mesma rede de ensino, variabilidade explicada, em partes, pela variação no tempo médio de oferta da última etapa da educação básica. Vale recorrer, de forma isolada a HAD, a outra realidade que explique essa variância, pois não é fortuita a priorização dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica pelo PNE, a literatura nos mostra que a origem socioeconômica acaba por impactar no desempenho escolar. Portanto, evidências empíricas podem descrever em que medida essa relação se estabelece em cada uma das configurações de turnos adotada pela Seeduc-RJ. Para isso os percentuais de estudantes nos níveis I, II e III do Inse de 2023 foram agregados em um só valor para compor um indicador da unidade escolar. Feito isso, os Inse das unidades escolares foram correlacionados, através de gráficos de dispersão, às notas de desempenho observadas em 2023 e 2025. Até o momento da escrita deste artigo, o Inep não havia divulgado o Inse de 2025, mas optou-se em utilizar os de 2023 por admitir que a proporção de estudantes em cada nível do Inse não tenha sofrido grande variação em dois anos.

FIGURA 4

Dispersão das NMP em função dos Inse da unidade escolar em cada configuração de turnos para oferta do Ensino Médio regular na Seeduc-RJ em 2023 e 2025



Fonte: Elaboração dos autores com dados do Inep (2026).

A escolha dos níveis I, II e III do Inse deve-se ao fato de eles representarem predominantemente estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, cujas condições materiais indicam a disponibilidade de bens básicos para o atendimento de suas necessidades, como geladeira, banheiro e até dois quartos para dormir. No nível III, acrescenta-se a presença de máquina de lavar roupas. Em relação aos aparelhos eletroeletrônicos, esses estudantes relatam possuir, no máximo, dois aparelhos de celular com dados móveis, acesso à internet por Wi-Fi e uma televisão. No nível III, a televisão também pode dispor de acesso à internet. Já entre os estudantes classificados no nível IV, embora a maioria mantenha as características observadas nos níveis anteriores, acrescenta-se a presença de bens como freezer, e alguns podem possuir ainda um carro, garagem e micro-ondas. Esse perfil indica uma condição socioeconômica na qual bens não essenciais começam a se tornar economicamente acessíveis (Inep, 2025).

Em todos os grupos, as linhas tracejadas inclinadas sobre as nuvens de dispersão indicam tendência decrescente, com coeficientes angulares, representados pela letra a , negativos, evidenciando associação inversa entre as variáveis: quanto maior o percentual de estudantes mais pobres na escola, menor a NMP. Nem mesmo os grupos de escolas com oferta exclusiva de tempo integral apresentaram menor variação negativa da NMP; ao contrário, em 2023 e 2025, seus coeficientes angulares indicam inclinação negativa mais expressiva. Isso demonstra que, nas escolas em tempo integral, a relação entre o aumento da frequência de estudantes mais pobres e a redução do desempenho foi mais acentuada. Inclusive, nesses grupos, há uma forte correlação linear, coeficientes representados pela letra r , observada entre desempenho e condição socioeconômica: -0,63 e -0,62, respectivamente.

Embora existam escolas, independentemente do subconjunto, nas quais altos percentuais de estudantes nos níveis I, II e III do Inse se associam a boas NMP, os indicadores corroboram empiricamente as teorias apresentadas por Bourdieu (1998), Crahay (2000) e Dubet (2008), ao evidenciarem que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica apresentam desempenho inferior aos que dispõem de melhores condições de acesso a bens e serviços. Para que o tempo integral seja um aliado dos princípios de justiça escolar e consiga dar condições aos estudantes para transpor barreiras socioeconômicas, é necessário fazer valer as estratégias 6.4, 6.5 e 6.6, visto que assegurar a

igualdade de conhecimentos requer esforços bem maiores que a mera ampliação do tempo na escola, ou seja, uma aliança entre tempo integral e educação integral se faz necessária.

Há de se observar, ainda, que no caso da Seeduc-RJ, as escolas com oferta exclusiva do tempo integral com NMP observadas em 2023 apresentam menos de 40% de estudantes nos níveis I II e III do Inse. Já em 2025, com quase o triplo de escolas, uma pequena parcela apresentou mais de 40% de estudantes em maior situação de vulnerabilidade socioeconômica, contrariando as estratégias 6.4 e 6.5 da Meta 6 do PNE. Enquanto isso, mais da metade das escolas somente noturnas apresentaram 40%, ou mais, dos seus estudantes nos três níveis mais baixos do Inse. Caso as vagas em escolas de tempo integral não priorizem, efetivamente, os filhos daqueles que não gozam de privilégios socioeconômicos, essas vagas serão ocupadas, majoritariamente, por filhos de famílias com maior poder aquisitivo, na contramão do que que Dubet (2008) chama de igualdade distributiva de oportunidades: direcionar ações compensatórias à indivíduos para que consigam superar obstáculos para realizar mobilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos indicadores demonstram desigualdade de oportunidades, de tratamento e de conhecimentos na rede Seeduc-RJ, no entanto, no caso da última, não é possível afirmar se essa desigualdade é reproduzida ou gerada pela rede de ensino. Muito menos se a desigualdade de conhecimentos é mitigada entre os estudantes numa perspectiva intraescolar. Tal análise exigiria um estudo longitudinal com complementação de uma abordagem metodológica qualitativa, onde a variabilidade das proficiências na conclusão do Ensino Fundamental pudesse ser confrontada com a variabilidade das proficiências na conclusão do Ensino Médio e, posteriormente, observações e entrevistas pudessem revelar características de eficácia escolar. Muitos são os fatores que se associam à variabilidade do desempenho dos estudantes de uma mesma escola e até mesmo entre escolas de uma mesma rede de ensino. Não coube nesse artigo mobilizá-los, mas sim analisar o quanto as NMP demonstram uma diversidade de desempenhos na rede Seeduc-RJ em função da variedade de configurações de tempo para a oferta.

As análises apontam para um descompasso entre os princípios de justiça, mais especificamente na desigualdade de tratamento, caracterizada pelos diferentes tempos de oferta do Ensino Médio, que se relacionam, em certa medida, com a desigualdade de

conhecimentos, representada pela variabilidade dos desempenhos dos estudantes no Saeb, o que pôde constituir em mecanismos de reprodução dos resultados observados entre 2023 e 2025. Nessa perspectiva, a reprodução dos resultados, dentre outros motivos, pode ser compreendida como expressão da desigualdade de tratamento entre as escolas da rede Seeduc-RJ, a qual, por sua vez, pode contribuir para a reprodução das desigualdades de conhecimentos entre os estudantes. As análises apontam a variedade de configurações de oferta do Ensino Médio regular como uma das engrenagens desse mecanismo, uma vez que tais configurações impactam diretamente uma dimensão essencial para a aprendizagem, sobretudo entre estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica: o tempo destinado à aprendizagem.

Há ainda evidências de uma desarticulação entre a oferta do tempo integral e estratégias apresentadas pelo PNE, visto que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica demandam de maiores oportunidades de aprendizagem, tendo como o tempo integral um aliado para fazer-lhes justiça. Justamente na capital do estado, cidade mais populosa e onde as desigualdades sociais são bem mais acentuadas, a proporção de matrículas em tempo integral é menor, e o contingente de escolas noturnas, ocupadas massivamente por estudantes pobres, dificulta sua expansão. A desigualdade de tratamento fica bem nítida na rede Seeduc-RJ quando a variedade de configurações de turnos é impressa em diversas escolas, principalmente pelo excesso da oferta do ensino noturno na capital, fazendo com que alguns estudantes tenham mais tempo reservado à aprendizagem do que outros.

Por algum motivo, talvez logístico ou de infraestrutura, que não coube esse artigo investigar, a Seeduc-RJ ainda não consegue uniformizar a maior parte da oferta do Ensino Médio regular, fazendo com que as escolas ofereçam tratamentos diversos. Tal desigualdade se correlaciona de algum modo com a desigualdade de conhecimentos, fazendo o com que estudantes obtenham resultados escolares distintos. Retomando Crahay (2020), a desigualdade de conhecimentos não é tolerada quando uma mesma rede de ensino falha na igualdade de tratamento, logo, apesar da desigualdade de oportunidades, caracterizada pela falta de acesso à escola ter sido, em dada medida, superada, a Seeduc-RJ ainda precisa zelar por princípios de justiça bem mais urgentes, princípios esses que, quando ausentes, impactam diretamente na capacidade do estado em reduzir suas desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS

- Ação Civil Pública nº 0032659-96.2019.8.19.0000*. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (2019).
<https://www3.tjrj.jus.br/consultaprocessual/#/consultapublica?numProcessoCNJ=0032659-96.2019.8.19.0000>
- Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. Catani (Eds.), *Escritos de educação* (pp. 39–64). Vozes.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Presidência da República. Brasília, DF.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Crahay, M. (2000). Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades igualdade dos conhecimentos (V. Farinha, Trad.). Instituto Piaget.
- Despacho que reconhece a inexigibilidade de licitação (Processo SEI nº 030001/094868/2024). (2025). *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro: Poder Executivo*. (015), pp. 54.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539–555.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades* (I. R. Valle, Trad.; M. T. de Q. Piacentini, Rev. téc.). Cortez.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). (2025). *Índice de Gini (Pnad Contínua/A)*. Ipeadata.
<https://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerieR.aspx?stub=1&serid=2096726935&MINDATA=2012&MAXDATA=2030&TNIVID=2&TPAID=1&module=S>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2026). *Cidades e Estados*. IBGE.
https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/?utm_source=chatgpt.com
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2007). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Nota técnica*. Inep.
https://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2025). *Indicadores educacionais: Nível Socioeconômico (Inse)*. Inep.
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2025). *Saeb 2023: Indicador de Nível Socioeconômico (Inse): Nota técnica*. Inep.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2023_nota_tecnica.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2026). *Indicadores educacionais: Média de Horas-aula diária*. Inep.
<https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2026). *Microdados: Censo Escolar da Educação Básica*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-escolar>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2026). *Planilhas do Ideb: Taxas de aprovação, notas do Saeb, Ideb e projeções*. Inep.
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>
- Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026. (2026). Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026–2036. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/L15388.htm
- Lei n. 11.236, de 22 de junho de 2026. (2026). Institui o critério educacional para a distribuição da parcela da receita do ICMS pertencente aos municípios do Estado do Rio de Janeiro (ICMS Educacional). *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro: Poder Executivo*. (110), pp. 1-4.
- Muylaert Lima, N. da C. (2016). *Educação e desigualdades sociais: Suas relações no estado do Espírito Santo* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Maxwell. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.27650>
- Resolução Seeduc n. 6.391, de 19 de novembro de 2025. (2025). Dispõe sobre a progressão parcial no ensino médio da rede estadual. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro: Poder Executivo*. (214-A), pp. 3-4.
- Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. (2026). *Seeduc em números*
<https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-n%C3%BAmeros>

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados utilizados neste artigo são de acesso público e foram obtidos de bases de dados disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do observatório de dados da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ). As bases utilizadas podem ser consultadas e obtidas gratuitamente por meio do portal oficial do INEP, não tendo sido utilizados dados pessoais ou informações de acesso restrito. Dessa forma, os dados que fundamentam os resultados e as análises apresentadas neste artigo encontram-se disponíveis publicamente para consulta e reprodução das análises.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL:

Nenhuma ferramenta de inteligência artificial foi utilizada.

NOTA: As contribuições de cada autor para o desenvolvimento do artigo foram as seguintes:

Ângelo Hottz

Inglês (original)		Português		Espanhol	
☒	Conceptualization	☒	Conceitualização	☒	Conceptualización
☒	Data curation	☒	Curadoria de dados	☒	Curación de datos
☒	Formal analysis	☒	Análise de dados	☒	Análisis de datos
☐	Funding acquisition	☐	Obtenção de financiamento	☐	Obtención de la financiación
☒	Investigation	☒	Pesquisa	☒	Investigación
☒	Methodology	☒	Metodologia	☒	Metodología
☒	Project administration	☒	Gestão do projeto	☒	Gestión del proyecto
☒	Resources	☒	Recursos	☒	Recursos
☒	Software	☒	<i>Software</i>	☒	<i>Software</i>
☐	Supervision	☐	Supervisão	☐	Supervisión
☒	Validation	☒	Validação de dados	☒	Validación de datos
☒	Visualization	☒	Visualização	☒	Visualización
☒	Writing: original draft	☒	Redação do manuscrito original	☒	Redacción del manuscrito original
☐	Writing: review and editing	☐	Redação: revisão e aprovação da versão final	☐	Redacción: revisión y aprobación de la versión final

Naira Muylaert:

Inglês (original)		Português		Espanhol	
☒	Conceptualization	☒	Conceitualização	☒	Conceptualización
☐	Data curation	☐	Curadoria de dados	☐	Curación de datos
☐	Formal analysis	☐	Análise de dados	☐	Análisis de datos
☐	Funding acquisition	☐	Obtenção de financiamento	☐	Obtención de la financiación
☒	Investigation	☒	Pesquisa	☒	Investigación
☐	Methodology	☐	Metodologia	☐	Metodología
☐	Project administration	☐	Gestão do projeto	☐	Gestión del proyecto
☒	Resources	☒	Recursos	☒	Recursos
☐	Software	☐	<i>Software</i>	☐	<i>Software</i>
☒	Supervision	☒	Supervisão	☒	Supervisión
☐	Validation	☐	Validação de dados	☐	Validación de datos
☒	Visualization	☒	Visualização	☒	Visualización
☒	Writing: original draft	☒	Redação do manuscrito original	☒	Redacción del manuscrito original
☒	Writing: review and editing	☒	Redação: revisão e aprovação da versão final	☒	Redacción: revisión y aprobación de la versión final

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.