

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS**

LUÍSA LUCERO DE OLIVEIRA GARCIA

**METODOLOGIAS ATIVAS COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Alegrete

2026

LUÍSA LUCERO DE OLIVEIRA GARCIA

**METODOLOGIAS ATIVAS COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras –
Português da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Licenciada em
Letras – Português.

Orientador: Marilú Ângela Compagner
May

Alegrete

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais)

G216m Garcia, Luísa Lucero de Oliveira

Metodologias ativas como caminho para o desenvolvimento
integral na educação em tempo integral / Luísa Lucero de
Oliveira Garcia.

26 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS, 2026.

"Orientação: Marilú Ângela Compagner May".

1. Educação em tempo integral . 2. Metodologias ativas . 3.
Formação docente. 4. Protagonismo estudantil . I. Título.

LUÍSA LUCERO DE OLIVEIRA GARCIA

**METODOLOGIAS ATIVAS COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Trabalho de Conclusão de Curso,
TCC, apresentado ao Curso de de
**Letras – Português, Ensino a
Distância - EaD**, Institucional,
JALP, da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Licenciado em
Letras, Português.

Trabalho de Conclusão de Curso, TCC, defendido e aprovado em: 10, julho e 2026.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Marilú Angela Campagner May
Orientadora
UNIPAMPA

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes,
UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **MARILU ANGELA CAMPAGNER, Substituto Eventual do Curso Licenciatura em Letras, modalidade a distância**, em 15/07/2026, às 02:31, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Nathália Pinheiro Martins, Usuário Externo**, em 20/07/2026, às 12:17, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIO JORGE HAMMES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 20/07/2026, às 12:17, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2093666** e o código CRC **CA4E68FA**.

METODOLOGIAS ATIVAS COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

ACTIVE METHODOLOGIES AS A PATH TO HOLISTIC DEVELOPMENT IN FULL-TIME EDUCATION

Luísa Lucero de Oliveira Garcia¹

Marilú Ângela Campagner May²

RESUMO

O presente estudo aborda a Educação em Tempo Integral (ETI) e sua articulação com as metodologias ativas como caminho para o desenvolvimento integral dos estudantes da rede pública estadual. Diante da expansão da ETI no Brasil e da exigência de que a ampliação da jornada escolar seja acompanhada por práticas pedagógicas centradas no protagonismo estudantil, o trabalho teve como objetivo geral analisar, por meio de um estudo de caso sobre o processo de implementação do modelo educacional na 32.^a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), na região noroeste do Rio Grande do Sul, como as metodologias ativas vêm sendo utilizadas como caminho para o desenvolvimento integral dos estudantes no contexto da ETI. Metodologicamente, recorreu-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, operacionalizada por meio de revisão bibliográfica e estudo de caso, com dados coletados mediante uma entrevista semiestruturada e a aplicação de um questionário a uma servidora vinculada à referida coordenadoria. Os resultados evidenciaram que a ETI na regional encontra-se em processo de expansão e consolidação progressiva, sendo a aprendizagem colaborativa, os mapas conceituais e mentais, os debates e seminários as metodologias ativas de maior incidência e relevância, enquanto os principais desafios identificados situam-se na dimensão humana e formativa de gestores e docentes. Por fim, observa-se que a articulação entre a ampliação do tempo escolar e as metodologias ativas tem favorecido o protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Metodologias Ativas; Protagonismo Estudantil; Desenvolvimento Integral; Formação Docente.

ABSTRACT

This study addresses Full-Time Education (ETI) and its integration with active methodologies as a pathway to the holistic development of students in the state public school system. Given the expansion of ETI in Brazil and the requirement that extending the school day be accompanied by pedagogical practices centered on student agency, the study aimed to analyze—through a case study of the model's implementation within the 32nd Regional Education Coordination (CRE) in northwestern Rio Grande do Sul—how active methodologies are being utilized to foster student development within the ETI context. Methodologically, the study employed a qualitative approach of an

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras – Português da Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA. E-mail: luisalucero.aluno@unipampa.edu.br

² Docente do Curso de Licenciatura em Letras – Português, Pedagogia, Geografia e Tecnologia de Gestão do Turismo, da Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA. Pós Doc em Geografia. E-mail: marilumay@unipampa.edu.br

exploratory-descriptive nature, operationalized through a literature review and a case study; data were collected through a semi-structured interview and a questionnaire administered to a staff member affiliated with the regional office. The results revealed that ETI in the region is undergoing a process of expansion and progressive consolidation, with collaborative learning, concept and mind maps, debates, and seminars emerging as the most prevalent and significant active methodologies; meanwhile, the primary challenges identified lie in the human and professional development dimensions regarding administrators and teachers. Finally, it is observed that the integration of extended school hours and active methodologies has fostered student agency.

Keywords: Full-Time Education; Active Methodologies; Student Agency; Holistic Development Of Students; Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

A Educação em Tempo Integral (ETI) configura-se, no cenário educacional brasileiro contemporâneo, como uma proposta que busca expandir as possibilidades de formação dos estudantes, superando a mera extensão da carga horária em sala de aula. Historicamente fundamentada na busca pela formação plena do ser humano e na aprendizagem por meio da experiência, essa modalidade vem ganhando expressivo respaldo normativo e investimentos governamentais nos últimos anos.

Esse movimento resultou em um crescimento acelerado das matrículas na educação básica e colocou em evidência o debate sobre a qualidade pedagógica do tempo estendido, uma vez que o sucesso do modelo está diretamente atrelado à capacidade de transformar o espaço escolar em um ambiente de desenvolvimento integral.

Entretanto, a literatura especializada alerta que a simples ampliação da jornada escolar não garante, por si só, a efetivação de uma verdadeira Educação Integral. Para que o tempo adicional se converta em experiências formativas significativas, torna-se imprescindível a adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

Nesse horizonte, as metodologias ativas surgem como um elo estratégico: ao posicionarem o estudante como sujeito central de seu processo de aprendizagem, estimulando a investigação, a colaboração e a resolução de problemas, tais abordagens oferecem o suporte necessário para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. A convergência entre a expansão do tempo e a renovação das práticas pedagógicas constitui o cerne dos desafios das redes de ensino.

Apesar das produções acadêmicas sobre o tema, ainda são escassos os estudos que investigam, sob a perspectiva da gestão regional, como as metodologias ativas vêm sendo de fato apropriadas, acompanhadas e avaliadas no cotidiano das escolas de tempo integral.

Esse é o caso da 32.^a Coordenadoria Regional de Educação³ (CRE) responsável pela gestão da ETI, na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, onde a modalidade foi implantada a partir do ano de 2023 e encontra-se em processo de expansão. Compreender essa experiência justifica-se pela possibilidade de identificar avanços, fragilidades e estratégias formativas que podem subsidiar tanto a continuidade da implementação na própria regional quanto a reflexão sobre políticas públicas de ETI em contextos diferenciados.

Diante do exposto, o trabalho tem como objetivo geral analisar, a partir de um estudo de caso desenvolvido na 32.^a CRE, como as metodologias ativas vêm sendo utilizadas como caminho para o desenvolvimento integral dos estudantes no contexto da ETI. De forma específica, busca-se: a) entender o processo de implementação e expansão da ETI na regional; b) identificar as metodologias ativas utilizadas e o nível de relevância a elas atribuído pela gestão; c) mapear os desafios e gargalos enfrentados na implementação do modelo; e d) discutir as convergências entre o estudo de caso e os pressupostos teóricos da Educação Integral e das metodologias ativas.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, estruturada como estudo de caso, com levantamento de dados por meio de entrevista semiestruturada e de questionários. O trabalho está organizado, além desta introdução, em um referencial teórico sobre os fundamentos da Educação Integral e das metodologias ativas e a convergência entre ambas, seguido da apresentação da metodologia adotada, da apresentação e discussão dos resultados do estudo de caso e, por fim, das considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

³ Lista dos municípios do estado do Rio Grande do Sul que abrangem a 32.^a Coordenadoria Regional de Educação (CRE): São Luiz Gonzaga, Bossoroca, Caibaté, Dezesseis de Novembro, Mato Queimado, Pirapó, Porto Xavier, Rolador, Roque Gonzales, Santo Antônio das Missões e São Nicolau. Esses municípios foram definidos de acordo com a Portaria nº 709/2022 e o Decreto nº 1.682/2022.

2.1 Educação integral: fundamentos e perspectivas

A concepção de Educação Integral no Brasil encontra suas raízes no pensamento de Anísio Teixeira (1959), um dos intelectuais da educação nacional. Para Teixeira, a escola deveria ser um espaço de formação plena do ser humano, contemplando não apenas a instrução formal, mas também o desenvolvimento de capacidades físicas, emocionais, sociais e culturais. Sua proposta se materializou na criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950, considerado um marco histórico da ETI no país⁴.

Essa perspectiva dialoga com o pragmatismo de John Dewey (1938), para quem a aprendizagem se constrói por meio da experiência e da ação. Dewey concebia a escola como uma "miniatura da sociedade", lugar onde o estudante aprende ao interagir, investigar, resolver problemas e refletir sobre o mundo. Sua concepção de educação como experiência contínua e significativa antecipa, em muitos aspectos, os princípios das metodologias ativas contemporâneas.

No contexto moderno, Gadotti (2009) amplia a noção de Educação Integral, compreendendo-a como prática emancipatória que estimula a autonomia, a consciência crítica e a participação social. Para o autor, a formação integral não se restringe à ampliação do tempo escolar, mas implica uma proposta pedagógica que integre saberes da comunidade, da cultura e das relações humanas. Nesse sentido, a escola se torna espaço de convivência, formação ética e construção coletiva do conhecimento.

Os escritos de Araújo e Stentzler (2022) traçam um percurso sócio-histórico da educação integral no Brasil, evidenciando que, desde as propostas pioneiras de Anísio Teixeira, a concepção de escola de tempo integral não se limita à mera ampliação da jornada escolar, mas busca uma formação integral do sujeito. Diante disso, compreende-se que a extensão da permanência dos estudantes na escola exige que esse tempo seja preenchido qualitativamente, transformando a jornada ampliada em um espaço de vivências significativas e de efetiva garantia do direito à educação.

As autoras destacam que o modelo de tempo integral só se efetiva quando articula tempo, espaço, currículo e prática pedagógica de forma coerente e intencional. Tal articulação remete às contribuições de Cavaliere (2009), que entende

⁴ Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2026.

a educação integral como um projeto político-pedagógico capaz de superar a fragmentação curricular e promover aprendizagens contextualizadas.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) reforça que a educação deve ser dialógica e emancipatória, comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com a transformação da realidade. Gadotti (2009), por sua vez, amplia essa discussão ao afirmar que a escola de tempo integral precisa se constituir como espaço de vivência cultural, cidadania e sustentabilidade, indo além da dimensão cognitiva para abarcar aspectos éticos, estéticos e sociais.

Assim, a proposta de integralidade se insere em um movimento histórico que busca romper com a lógica compensatória da escola, avançando para uma concepção emancipatória de educação, na qual o tempo integral é condição para uma prática pedagógica que articule saberes, experiências e valores em prol da formação plena do estudante.

Do ponto de vista normativo, a ETI está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), que em seu artigo 34 prevê a progressiva ampliação da jornada escolar para o período integral. O Plano Nacional de Educação - PNE (2014–2024), em sua Meta 6, reforça esse compromisso ao estabelecer metas quantitativas de expansão. O Programa Escola em Tempo Integral (MEC, 2023) representa um avanço nessa direção ao oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios que aderem à proposta.

O Resumo Técnico do Censo Escolar 2024 (INEP; MEC, 2024) indica avanços significativos na cobertura da ETI, com crescimento expressivo no número de matrículas em escolas de tempo integral nos últimos anos. Os dados revelam que as escolas com propostas estruturadas apresentam indicadores de rendimento escolar, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, quando comparadas às de jornada parcial. Esses resultados reforçam a importância de políticas públicas robustas e de práticas pedagógicas qualificadas nesse contexto.

Machado (2023), em estudo desenvolvido para o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, diferencia "escola em tempo integral" de "educação integral", destacando que a primeira se refere à organização do tempo escolar, enquanto a segunda implica uma concepção filosófica e pedagógica mais ampla. Essa distinção é fundamental para evitar reducionismos e garantir que a ETI seja, de fato, um espaço de formação humana integral.

2.2 Metodologias ativas: conceitos, fundamentos e principais estratégias

As metodologias ativas constituem um conjunto de abordagens pedagógicas que têm em comum o princípio de posicionar o estudante como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem. Em contraposição ao modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos pelo professor, essas metodologias propõem que o aluno aprenda por meio da experiência, da investigação, da resolução de problemas e da colaboração (Berbel, 2011).

Moran (2018) define as práticas pedagógicas ativas como estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. O autor destaca que, na contemporaneidade, aprender envolve múltiplas formas de pesquisa, experimentação, reflexão e comunicação, que extrapolam os limites da sala de aula tradicional.

Bacich e Moran (2018) sistematizam as principais metodologias participativas e suas possibilidades de aplicação na educação básica. Entre as estratégias mais amplamente discutidas na literatura estão: a) a aprendizagem baseada em projetos (ABP), na qual os alunos desenvolvem projetos de pesquisa e intervenção em torno de questões ou problemas reais; b) a sala de aula invertida, em que o conteúdo é estudado pelo aluno fora da aula, liberando o tempo presencial para atividades de aprofundamento e aplicação; c) a rotação por estações, que organiza o espaço da sala em diferentes ambientes de aprendizagem pelos quais os alunos circulam; e d) a aprendizagem baseada em problemas e/ou oportunidades de melhoria, que desafia os alunos a encontrar soluções para situações-problema complexas e contextualizadas.

Berbel (2011) aprofunda a análise das metodologias ativas a partir da perspectiva da autonomia. Para a autora, ao vivenciarem situações-problema, os alunos desenvolvem a capacidade de pensar reflexivamente, tomar decisões e assumir responsabilidades, elementos fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos. Berbel destaca ainda que o vínculo entre teoria e prática, característico das metodologias ativas, é essencial para a construção do conhecimento significativo.

Oliveira, Oliveira e Fernandes (2020) discutem as estratégias de aprendizagem ativa no contexto educacional do século XXI, argumentando que a transformação das

práticas docentes é condição necessária para responder às demandas de uma geração de estudantes imersa em tecnologias digitais e acostumada a processos interativos e colaborativos de comunicação. Observa-se que a adoção destas metodologias não implica a negação do papel do professor, mas a sua ressignificação como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem.

Ávila e Pessoa (2021) investigam essa abordagem no ensino médio integrado sob a perspectiva da educação integral, e verificam que esses métodos favorecem a formação de competências transversais e interdisciplinares, contribuindo para a superação da fragmentação do currículo. Os autores defendem que a articulação entre metodologias ativas e Escola em Tempo Integral é especialmente produtiva quando há um projeto político-pedagógico claro e comprometido com a formação integral dos estudantes.

Malta *et al.* (2024) analisam a influência das estratégias educacionais ativas no desenvolvimento de competências socioemocionais em escolas de tempo integral. Os resultados indicam que práticas como a ABP, o aprendizado cooperativo e a resolução de problemas contribuem significativamente para o desenvolvimento da empatia, da resiliência, da comunicação e da colaboração entre os alunos. Os autores concluem que estas abordagens, quando integradas a uma proposta consistente de ETI, potencializam o desenvolvimento socioemocional de forma articulada ao desenvolvimento cognitivo.

2.3 Metodologias ativas e educação em tempo integral: caminhos convergentes para a formação integral

A convergência entre abordagens pedagógicas ativas e a ETI emerge como um pilar importante para a renovação educacional brasileira. Ambas as correntes pedagógicas transcendem o modelo tradicional de ensino, que se limita à mera transmissão de conteúdos, e promovem uma visão do estudante como protagonista de seu próprio aprendizado. Nesse contexto, o aluno é incentivado a construir conhecimento de forma autônoma, a interagir socialmente e a desenvolver um repertório diversificado de habilidades.

Estudos contemporâneos corroboram a relevância dessa integração. Alves *et al.* (2024) destacam que a qualidade das práticas pedagógicas é crucial para que a ampliação do tempo escolar, inerente ao modelo de ETI, resulte em desenvolvimento

integral do cidadão. Eles argumentam que as abordagens ativas são essenciais para preencher esse tempo adicional com experiências de aprendizagem enriquecedoras, desafiadoras e alinhadas à realidade dos estudantes. Complementarmente, Guimarães *et al.* (2024) exploram o uso de tecnologias nessas abordagens em escolas de tempo integral, evidenciando que ferramentas digitais, como plataformas adaptativas, jogos educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem, amplificam o engajamento discente e personalizam as trajetórias de ensino. Os autores concluem que a união entre tecnologia, pedagogias ativas e ETI representa uma das fronteiras mais promissoras para a inovação pedagógica na educação básica pública.

Contudo, a implementação da ETI no Brasil enfrenta desafios significativos. Trindade *et al.* (2024) apontam a infraestrutura física inadequada, a formação docente precária e a fragmentação curricular como os principais obstáculos. Para superar essas barreiras, os autores defendem não apenas investimentos financeiros, mas também uma profunda reorientação das concepções pedagógicas que guiam o trabalho dos educadores, o que invariavelmente passa pela adoção de metodologias ativas. Essa perspectiva é reforçada pelo Material de Apoio à Formulação e Implementação de Políticas Municipais de Educação Integral em Tempo Integral, do MEC, que enfatiza a necessidade de que as propostas de ETI sejam sustentadas por práticas pedagógicas inovadoras e centradas no estudante, orientando os municípios a integrar o tempo ampliado a abordagens ativas em seus projetos político-pedagógicos.

2.4 O papel docente na implementação das metodologias ativas na ETI

A efetivação das abordagens pedagógicas ativas no contexto da depende crucialmente da formação e do engajamento dos professores. De acordo com Libâneo (2013), o docente assume o papel de mediador intencional do conhecimento, sendo responsável por conceber situações pedagógicas desafiadoras, guiar a investigação e fomentar o diálogo e a reflexão. Essa nova função exige do professor não apenas o domínio dos conteúdos de sua disciplina, mas também um conjunto diversificado de competências pedagógicas e a capacidade de colaborar.

Oliveira, Oliveira e Fernandes (2020) sublinham que a transição para as metodologias ativas demanda uma mudança de paradigma na atuação docente: de mero transmissor de informações para facilitador e mediador de experiências de

aprendizagem. Essa transformação não ocorre espontaneamente, mas requer formação continuada, reflexão sistemática sobre a prática e suporte institucional. Os autores alertam que, sem esse apoio, os educadores tendem a replicar modelos tradicionais, mesmo em ambientes que clamam por inovação pedagógica.

Ávila e Pessoa (2021) investigaram a percepção de professores do ensino médio integrado sobre as metodologias ativas. Embora a maioria reconheça seus benefícios, muitos relatam dificuldades na implementação, atribuídas à carência de formação específica, à sobrecarga de trabalho e à falta de recursos didáticos adequados. Em resposta, os autores sugerem que os programas de formação continuada incorporem vivências práticas com essas abordagens, permitindo que os docentes as experimentem antes de aplicá-las com seus alunos.

O Programa Escola em Tempo Integral (MEC, 2023) alinha-se a essa necessidade, contemplando entre suas diretrizes o fortalecimento da formação dos profissionais da educação para a implementação da ETI. O documento reconhece a formação docente como condição indispensável para a qualidade das práticas pedagógicas em tempo integral, prevendo ações de formação continuada articuladas às especificidades de cada contexto escolar, o que representa um avanço significativo em relação a políticas educacionais anteriores.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo. O estudo teve como contexto a 32.^a CRE, localizada no município de São Luiz Gonzaga/RS. Para complementar, foi realizada a análise dos dados coletados por meio da entrevista realizada com a servidora vinculada à instituição, preservando-se sua identidade durante toda a pesquisa.

A escolha da 32.^a CRE justifica-se por sua atuação junto a escolas em diferentes estágios de implementação da ETI, proporcionando uma compreensão mais ampla acerca do processo de expansão, acompanhamento e avaliação dessa política educacional.

Precedendo a etapa de campo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de fundamentar o referencial teórico e subsidiar a análise e interpretação dos dados obtidos.

A entrevista foi conduzida a partir de um roteiro previamente elaborado, composto por questões abertas que abordaram o processo de implementação e expansão da modalidade, as ações formativas, a organização curricular, as metodologias ativas utilizadas, bem como o nível de relevância atribuído a essas metodologias e os desafios percebidos na consolidação do modelo.

Para a análise, os dados foram organizados de forma interpretativa em cinco categorias temáticas: a) processo de implementação e expansão regional; b) fragilidades iniciais e evolução das ações formativas; c) desafios na gestão escolar e no engajamento docente; d) organização curricular e práticas pedagógicas; e) uso, acompanhamento e resultados das metodologias ativas. Adicionalmente, as respostas relacionadas à frequência de utilização, à relevância das metodologias ativas e aos principais desafios da ETI foram sistematizadas em representações gráficas (Figuras 1 e 2), com a finalidade de favorecer a análise comparativa dos dados.

Por fim, os achados empíricos foram articulados ao referencial teórico, buscando identificar convergências e tensões entre a literatura especializada e a realidade investigada.

4 ESTUDO DE CASO

A análise dos dados coletados por meio da entrevista realizada com a servidora vinculada à 32.^a CRE permitiu compreender o panorama de implementação, os desafios estruturais e pedagógicos e as potencialidades da ETI na região noroeste do Rio Grande do Sul. Os achados foram organizados em categorias temáticas que refletem a trajetória e a realidade dessa modalidade de ensino sob a ótica da gestão regional.

4.1 Processo de implementação e expansão regional

A introdução da ETI na 32.^a CRE ocorreu em 2023, não como projeto-piloto isolado, mas como o marco da primeira expansão da modalidade na rede estadual. A implantação teve caráter gradual: quatro escolas focais pioneiras, localizadas nas regiões missioneira e noroeste, constituíram o ponto de partida, e o modelo foi se expandindo progressivamente nos anos seguintes. Atualmente, a regional conta com 18 escolas operando em tempo integral, 14 dedicadas ao Ensino Médio e 4 ao Ensino

Fundamental, além de uma instituição de ensino técnico que adota um formato diferenciado.

O planejamento da coordenadoria aponta para a estabilização da expansão no Ensino Médio, restando aproximadamente quatro escolas regulares que não devem ser integradas ao modelo. Essa contenção da meta justifica-se primordialmente por limitações de infraestrutura física: a ausência de salas de aula suficientes inviabiliza o atendimento dos estudantes em turnos estendidos, configurando-se como barreira estrutural que, segundo a servidora entrevistada, a gestão de recursos humanos não tem capacidade de suprir, por si só, essa deficiência estrutural no momento.

4.2 Fragilidades iniciais e a evolução das ações formativas

A inserção do modelo evidenciou, desde o início, um descompasso entre a prescrição curricular e o suporte pedagógico oferecido aos docentes. As escolas receberam uma matriz curricular diferenciada sem formações pedagógicas suficientes para sustentá-la, o que comprometeu a execução inicial da proposta. A superação desse cenário ocorreu de forma progressiva por meio de formações periódicas conduzidas pela SEDUC e pela própria coordenadoria, que permitiram maior clareza e organização no desenvolvimento do modelo.

A estratégia formativa adotada baseou-se em acompanhamento continuado e cumulativo: as escolas recém-incorporadas à ETI acompanhavam as formações voltadas aos fluxos de adesão, apropriando-se paulatinamente da metodologia. O ano de 2025 foi apontado pela participante como período de adensamento formativo, com etapas realizadas em ciclos de aproximadamente dois meses. Para 2026, embora escolas tenham sido incorporadas após processos preparatórios realizados ao final do ano anterior, as formações diretas do órgão central diminuíram, transferindo o monitoramento e o suporte técnico para a equipe regional. Esse movimento exige uma diferenciação das ações: equipes gestoras demandam uma visão abrangente do modelo, ao passo que os docentes responsáveis por componentes específicos, como projeto de vida e metodologias de êxito, necessitam de qualificações direcionadas e aprofundadas.

Essa trajetória de formação gradual e em camadas encontra respaldo nas evidências da literatura especializada, que indica que a resistência à mudança e a dificuldade de adoção de abordagens centradas no estudante são especialmente

acentuadas quando os docentes não dispõem de suporte institucional e formação continuada adequada. A recomendação de que os processos de implementação sejam graduais, participativos e acompanhados de assessoria pedagógica sistemática alinha-se diretamente ao modelo desenvolvido pela 32.^a CRE, que instituiu a figura das mentoras pedagógicas, reformuladas em 2026 como assessoras pedagógicas, para orientar continuamente as supervisões escolares.

4.3 Desafios na gestão escolar e no engajamento docente

O principal entrave para a consolidação da ETI reside na dimensão humana das equipes gestoras e docentes. A participante foi enfática ao afirmar que a apropriação plena do modelo pela equipe diretiva é o fator determinante para o sucesso da proposta. Quando gestores não acreditam ou desconhecem a importância de cada ação programática, comprometem a capacidade de engajar o corpo docente e, por consequência, fragilizam a implementação em sala de aula, com impactos diretos na permanência dos estudantes:

"Temos equipes que se apropriaram da ideia e que correm atrás e que fazem de tudo para dar certo e nem sempre dá, mas fazem e buscam o seu melhor! Assim como temos equipes que não acreditam no modelo, infelizmente, e com isso surgem problemas em relação à efetivação, manter os jovens na escola, pois eles começam a perceber que ninguém acredita na ideia e, conseqüentemente, eles não querem mais estudar naquele ambiente. E aí a escola começa a perder matrículas." (Participante da pesquisa, 2026)

Esse quadro ilustra com precisão o que a literatura identifica como um dos riscos centrais da ETI: a ampliação do tempo escolar sem a correspondente qualificação pedagógica. A distinção entre "escola em tempo integral" e "educação integral" deve ser preservada; sem clareza conceitual e comprometimento das lideranças, o tempo adicional tende a reproduzir as mesmas práticas insatisfatórias do modelo regular (Machado, 2023). Nas palavras da entrevistada, a transição "desacomoda muito" a gestão escolar, quando não há disposição para enfrentar essa desorganização, o desenvolvimento institucional é interrompido.

A dificuldade docente apresenta dimensões específicas no contexto da ETI. A seleção de professores que compreendam as metodologias de êxito, como estudos orientados, pós-médio e projeto de corresponsabilidade social, esbarra na formação inicial universitária, historicamente deficitária ou inexistente nessas áreas do conhecimento. Na prática regional, esses componentes frequentemente são

atribuídos a docentes para complementação de carga horária, resultando na atuação de profissionais desengajados e resistentes à inovação pedagógica. Esse cenário é agravado pelo fato de que o corpo docente possui vínculos de 20 horas semanais, restringindo sua atuação a apenas um turno. O modelo ideal pressupõe profissionais com carga horária de 40 horas e dedicação exclusiva para garantir o trânsito harmônico entre a Formação Geral Básica (FGB) e os eixos diversificados, limitação que impede a coordenadoria de exigir maior adesão metodológica das direções escolares.

O desafio agudizou-se com a recente transição para o Ensino Médio Integral Técnico: a captação de professores com formação técnica específica constitui um gargalo expressivo, dado que esse perfil profissional não era comum na região. A participante alertou para o risco de inviabilização da modalidade técnica caso a carência persista até o momento em que as turmas pioneiras ingressarem no segundo ano letivo.

4.4 Organização curricular e práticas pedagógicas

O currículo da ETI estrutura-se a partir da articulação entre a FGB e as metodologias de êxito, abrangendo componentes como mentoria, projeto de vida, pós-médio, eletivas e práticas experimentais. Essa arquitetura atende às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, com as competências essenciais adaptadas ao referencial curricular estadual. Os itinerários formativos propiciam aprofundamento voltado à cultura digital, à tecnologia e à inserção no mundo do trabalho por meio da formação técnica, articulando preparação cidadã e qualificação profissional.

No âmbito das disciplinas eletivas, a rede disponibiliza um catálogo de base que orienta as instituições até que desenvolvam condições para elaborar propostas autorais conforme os interesses dos estudantes, submetidas à triagem e validação da SEDUC e ofertadas na "feira das eletivas", espaço em que os alunos exercem uma escolha democrática a cada trimestre. A dinâmica pedagógica das eletivas pressupõe a atuação conjunta e o planejamento unificado de dois professores de áreas distintas, fomentando a interdisciplinaridade.

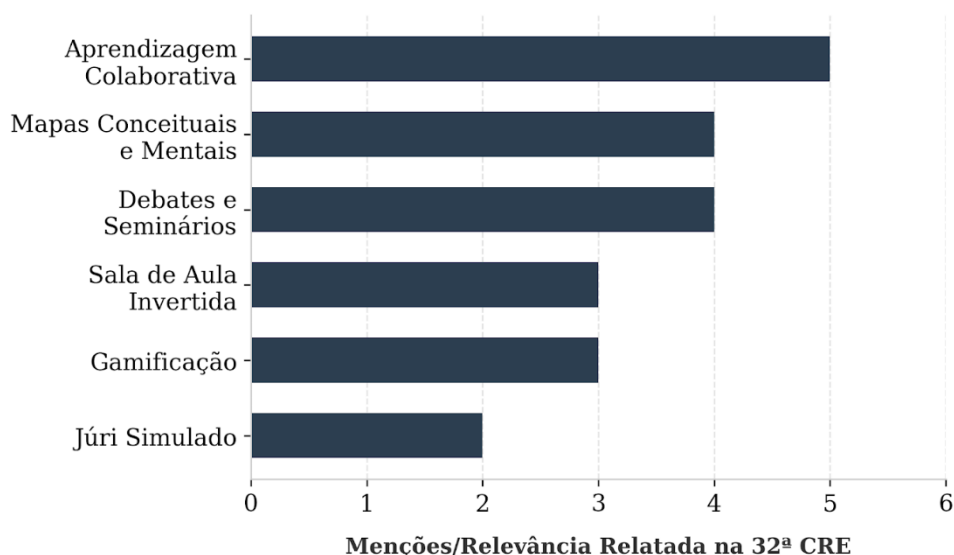
A carga horária predominante nas escolas de Ensino Médio da regional é de 45 horas semanais, equivalente a nove horas diárias, com apenas duas instituições operando em regime de 35 horas. Essa extensão exige a superação de métodos

passivos de ensino. Segundo a participante, o entrelaçamento orgânico entre FGB e metodologias de êxito ao longo dos dois turnos é essencial para mitigar o cansaço discente. Contudo, restrições de recursos humanos levam algumas escolas a organizar as atividades de forma segregada, concentrando disciplinas tradicionais em um turno e metodologias de êxito no outro, prática que desmotiva os estudantes e eleva o desgaste físico e mental.

4.5 Metodologias ativas: uso, acompanhamento e resultados

A incorporação de metodologias ativas com foco no protagonismo estudantil constitui recomendação formal da 32.^a CRE. A Figura 1 sistematiza a frequência relativa e o nível de relevância atribuído pela gestão regional às diferentes práticas pedagógicas ativas identificadas no contexto da ETI.

Figura 1 - Metodologias ativas mais utilizadas na ETI da 32.^a CRE.



Fonte: Da autora (2026).

Conforme evidenciado pelo gráfico, a aprendizagem colaborativa destaca-se como a metodologia de maior incidência e relevância percebida pela regional, seguida por mapas conceituais e mentais, debates e seminários, sala de aula invertida, gamificação e, por último, o júri simulado. A predominância da aprendizagem colaborativa é coerente com a lógica do modelo de tempo integral: a maior disponibilidade de tempo favorece atividades que demandam coordenação entre pares, construção coletiva de conhecimento e desenvolvimento de competências

socioemocionais. O destaque conferido a mapas conceituais, debates e seminários indica a valorização de estratégias que estimulam o pensamento crítico e a capacidade argumentativa, habilidades de ordem superior que o simples aumento da carga horária, por si só, não produz. A presença da gamificação e da sala de aula invertida no conjunto das práticas mais utilizadas aponta para uma abertura, ainda que parcial, à integração entre metodologias ativas e recursos tecnológicos.

O uso sistemático dessas estratégias é estimulado continuamente durante o trimestre e, de modo particular, nos estudos de aprendizagem contínua (movimento 2), para os quais a coordenadoria fornece materiais de orientação aos supervisores escolares. Para suprir a ausência de projetos estaduais específicos sobre a operacionalização das metodologias ativas, a regional planejou encontros direcionados aos professores das metodologias de êxito.

O principal instrumento de avaliação do modelo é o Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF), composto por reuniões trimestrais que reúnem equipe gestora, professores coordenadores de área (PCAs), docentes das metodologias de êxito e estudantes. As reuniões são orientadas por questionários específicos destinados a cada segmento. O instrumento tem se mostrado eficaz na identificação de dissonâncias entre o discurso oficial da gestão e a realidade percebida pelos alunos, funcionando como ferramenta de autoavaliação e correção de rumos.

A despeito dos desafios formativos e da resistência inicial de famílias e estudantes, que muitas vezes demonstram contrariedade em relação ao tempo de permanência na escola em função de demandas domésticas, os resultados qualitativos indicam impactos positivos no desenvolvimento integral. Quando questionados sobre a possibilidade de retorno ao ensino regular, os estudantes manifestam o desejo de permanecer no tempo integral, reconhecendo as vantagens de aprendizagem e convivência. O maior ganho identificado pela gestão regional está na construção da autonomia e na consolidação do projeto de vida:

"Consideramos um ganho muito grande quando percebemos que o estudante que ingressa no Ensino Médio sem um projeto de vida — e que, ao ser questionado, muitas vezes afirma não saber o que deseja para o futuro ou não possuir sonhos específicos — passa a enxergar novas possibilidades. A partir das experiências vivenciadas na escola, por meio da aplicação dos projetos em consonância com as metodologias desenvolvidas, ele compreende que pode sonhar, iniciar a construção de um projeto de vida, alcançar um bom rendimento escolar e traçar metas para o futuro, tornando-se um bom profissional. Para nós, enquanto Coordenadoria, isso já representa um avanço muito significativo." (Participante da pesquisa, 2026).

Os estudantes ingressam no primeiro ano sem metas claras e concluem o Ensino Médio conscientes das trajetórias profissionais e pessoais que pretendem trilhar. Para a gestão regional, essa emancipação intelectual e social representa um indicador de sucesso qualitativamente superior às variações de notas em avaliações padronizadas, perspectiva que dialoga com a compreensão de que a ETI, ao ampliar o tempo de convivência e promover experiências colaborativas, potencializa o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, com maior expressão de empatia, resiliência, autorregulação emocional e habilidades de comunicação.

Em termos de indicadores externos, a entrevistada aguarda a consolidação dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, (SAEB)⁵⁶ e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, (SAERS)⁷ aplicados em 2025 às primeiras turmas que concluíram o ciclo integral completo, com vistas a cruzar resultados e mensurar o impacto do modelo em relação ao ensino regular. Experiências exitosas já foram registradas: disciplinas eletivas impulsionaram habilidades da Formação Geral Básica, melhoraram o clima escolar e estimularam o protagonismo juvenil, com produções artísticas e teatrais concebidas autonomamente pelos estudantes e selecionadas para eventos estaduais sobre temáticas sociais relevantes, como a Lei Maria da Penha.

4.6 Desafios e gargalos na implementação: análise integrada

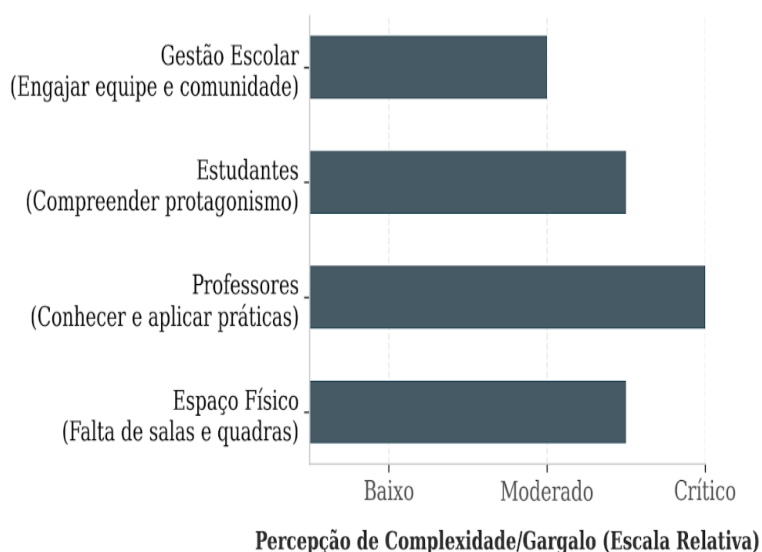
A análise das respostas da entrevistada permitiu categorizar os principais entraves percebidos no processo de consolidação da ETI, conforme sintetizado na Figura.

⁵ Sobre o Centro de Referências em Educação Integral (CEDOC/Observatório de Educação) em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2024/04/material-de-apoio-a-formulacao-e-implementacao-de-politicas-municipais-de-educacao-integral-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2026.

⁶ Ver mais em INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2026.

⁷ Realizado pela SEDUC (Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul). <https://educacao.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 17 jun. 2026.

Figura 2 – Desafios e gargalos na implementação da ETI na 32.^a CRE.



Fonte: Da autora (2026).

O gráfico revela que os desafios transitam desde aspectos estruturais concretos até dimensões subjetivas e formativas dos atores escolares, distribuindo-se em quatro categorias centrais: gestão escolar (engajamento de equipe e comunidade), estudantes (compreensão do protagonismo), professores (conhecimento e aplicação das práticas) e espaço físico (falta de salas e quadras). Chama atenção que os três primeiros fatores, todos de natureza humana e formativa, se concentram em níveis que variam de moderado a crítico na escala de complexidade dos gargalos percebidos pela gestão regional, enquanto o espaço físico, embora igualmente relevante, é avaliado em nível comparativamente mais moderado.

Essa hierarquização é reveladora: indica que, na percepção da gestão regional, as deficiências de formação e engajamento dos atores escolares são mais urgentes e complexas do que as limitações de infraestrutura física. Esse dado corrobora a compreensão de que a simples ampliação do tempo escolar, sem investimento sistemático na formação docente e na qualificação das lideranças escolares, não é suficiente para produzir educação integral de qualidade. A infraestrutura, embora necessária, não é condição determinante, e sua ausência pode ser parcialmente contornada pela criatividade e pelo comprometimento das equipes, como demonstra o uso de saguões como espaços de convivência improvisados.

No âmbito financeiro, o repasse de verbas complementares para as escolas de tempo integral tem se mostrado suficiente para o custeio das demandas gerais da modalidade. O gargalo físico reside na escassez de salas de aula convencionais e na ausência de ginásios ou quadras cobertas, que inviabilizam o cumprimento pleno das diretrizes estruturais da ETI — como salas temáticas e espaços de convivência adequados. A coordenação regional avalia que o entrave estrutural é gerenciável de forma contínua, priorizando as condições básicas de funcionamento, ao passo que as deficiências formativas e de engajamento demandam intervenções mais complexas e sistemáticas.

4.7 Convergências entre o estudo de caso e os fundamentos da ETI com metodologias ativas

Os achados do estudo de caso evidenciam, em sua materialidade, as convergências e tensões que a literatura identifica como constitutivas da relação entre Educação Integral e metodologias ativas. A ampliação do tempo escolar, concretizada por meio de uma jornada predominantemente de 45 horas semanais, cria as condições estruturais para que o currículo seja vivenciado de forma concreta e contextualizada, premissa central tanto da proposta de tempo integral quanto das abordagens pedagógicas centradas no estudante. A arquitetura curricular da regional, articulada entre FGB e metodologias de êxito, expressa exatamente essa intenção de integrar teoria e prática, instrução formal e experiências de aprendizagem ativa.

O protagonismo estudantil manifesta-se concretamente tanto na dinâmica das disciplinas eletivas, nas quais os alunos escolhem democraticamente suas trilhas formativas, quanto na centralidade do projeto de vida como eixo organizador da trajetória escolar. Esses elementos constituem expressões práticas do princípio de personalização das aprendizagens, que pressupõe o reconhecimento do aluno como sujeito ativo da própria formação.

Ao mesmo tempo, os desafios mapeados reforçam a premissa de que a qualidade das interações pedagógicas é o fator determinante dos resultados da educação integral.

Escolas com gestão comprometida com o modelo, nas quais as práticas ativas de aprendizagem são implementadas de forma consistente e articulada ao projeto pedagógico, tendem a apresentar maior engajamento dos alunos e menor evasão,

enquanto instituições com gestão resistente ou desinformada observam perda progressiva de matrículas. Essa variação intrarregional aponta que os resultados da ETI são altamente dependentes das condições locais de implementação, particularmente da disposição e da capacidade formativa das lideranças escolares.

Por fim, o estudo de caso indica que a ETI na 32.^a CRE está em um estágio de consolidação progressiva, com avanços expressivos na cobertura, no amadurecimento formativo e na incorporação de práticas pedagógicas ativas, mas ainda em processo de superação de gargalos estruturais e humanos que condicionam a qualidade e a equidade dos resultados. A aguardada consolidação dos dados do SAEB e do SAERS para as primeiras turmas que concluíram o ciclo integral completo representa uma oportunidade ímpar de avaliação sistêmica dos impactos do modelo e seu acompanhamento será fundamental para orientar as próximas etapas de expansão e qualificação da proposta de ETI na região.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar, por meio de um estudo de caso sobre o processo de implementação da ETI no âmbito da 32.^a CRE, como as metodologias ativas vêm sendo utilizadas como caminho para o desenvolvimento integral dos estudantes. Os resultados evidenciam que o objetivo proposto foi alcançado, demonstrando que a regional se encontra em estágio de consolidação progressiva da modalidade, passando de quatro escolas pioneiras, em 2023, para as atuais 18 instituições. Evidenciaram-se, ainda, avanços significativos nas ações formativas, sobretudo a partir de 2025, impulsionados pela atuação das assessoras pedagógicas instituídas em 2026.

Quanto às metodologias ativas, destacam-se a aprendizagem colaborativa, os mapas conceituais e mentais, os debates e seminários, a sala de aula invertida, a gamificação e o júri simulado, sendo a aprendizagem colaborativa a estratégia de maior incidência e relevância, em consonância com os princípios da ETI. O CAF mostrou-se o principal instrumento de avaliação dessas práticas, possibilitando identificar divergências entre a percepção da gestão escolar e a dos estudantes.

Os desafios identificados concentram-se, sobretudo, na dimensão humana e formativa, especialmente quanto ao engajamento da gestão escolar, à compreensão do protagonismo estudantil e ao domínio das metodologias ativas pelos docentes,

revelando-se mais significativos do que as limitações relacionadas à infraestrutura física. Esses resultados corroboram a literatura consultada ao demonstrar que a ampliação do tempo escolar cria condições favoráveis para a construção de um currículo integrado; entretanto, a qualidade das práticas pedagógicas e o comprometimento das lideranças escolares permanecem como fatores determinantes para o êxito da proposta.

Conclui-se que a articulação entre a ETI e as metodologias ativas constitui um caminho consistente para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, desde que acompanhada pelo fortalecimento das ações formativas e pela superação dos desafios relacionados à gestão escolar.

O acompanhamento futuro dos indicadores educacionais, como o SAEB e o SAERS, poderá oferecer evidências mais consistentes acerca dos impactos dessa política pública na aprendizagem. Por fim, recomenda-se a realização de novos estudos sobre a temática, especialmente após a conclusão do ciclo completo das primeiras turmas na modalidade, a fim de aprofundar a compreensão sobre os efeitos dessa proposta pedagógica na formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Luiz *et al.* ETI: o papel da escola na formação do cidadão. **ARACÊ**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 16966–16979, 2024. DOI: [10.56238/arev6n4-346](https://doi.org/10.56238/arev6n4-346). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2406/2852>. Acesso em: 02 jan. 2026.

ÁVILA, Heidy Nunes de; PESSOA, Gustavo Pereira. Metodologias ativas no ensino médio integrado sob a perspectiva da educação integral. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 37, p. 228–242, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v16i37.1866>. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1866> >. Acesso em: 03 fev. 2026.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://www.recursosdefisica.com.br/files/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2026.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 25–40, 2012. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 01 fev. 2026

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 20 fev. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria Cavaliere (UFRJ). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 10 jan.2026.

DE ARAÚJO, Elaine Maestre Polido; STENTZLER, Márcia Marlene. Da educação integral proposta por Anísio Teixeira à ETI no Brasil: percurso sócio-histórico. **Revista Educação - UNG-Ser - ISSN 1980-6469**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 51–66, 2022. DOI: 10.33947/1980-6469-v17n2-4508. Disponível em: <https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4508>. Acesso em: 11 jan. 2026.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. *E-book*. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 05 jan.2026.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009. *E-book*. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content>. Acesso em: 11 jan. 2026.

GUIMARÃES, Sirleia De Vargas Soeiro *et al.* A utilização de tecnologias nas metodologias ativas em escolas de tempo integral: ferramentas para uma aprendizagem significativa. **REVISTA ARACÊ, São José dos Pinhais, v.6, n.4, p.15119-15136, 2024**, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2239/2686>. Acesso em: 25 fev. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico do Censo Escolar 2024**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores->

[educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-resumo-tecnico](#). Acesso em: 17 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Saulo Augusto Turbiani. Escola em tempo integral e Educação Integral. **TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO 3ª DIRETORIA DE FISCALIZAÇÃO - DF-3.3**, 2023. Disponível em: <https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes/Escola%20em%20tempo%20integral%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20v.2.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes *et al.* A influência das metodologias ativas e das tecnologias no desenvolvimento de competências socioemocionais em escolas de tempo integral. **ARACÊ**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 8687–8702, 2024. DOI: [10.56238/arev6n3-257](https://doi.org/10.56238/arev6n3-257). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1512/2043>. Acesso em: 08 fev. 2026.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Material de apoio à formulação e implementação de políticas municipais de educação integral em tempo integral**. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2024/04/material-de-apoio-a-formulacao-e-implementacao-de-politicas-municipais-de-educacao-integral-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2025.

OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani de; FERNANDES, Adriano Hidalgo. Metodologias Ativas: Repensando a prática docente no contexto educacional do século XXI. **Revista Aproximação**, v. 2, n. 2, p. 8-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6317>. Acesso em: 08 fev. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

TRINDADE, Dâmaris Caroline *et al.* O desafio da implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas públicas. **A MARGem - Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes**, v. 21, n. 1, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/amargem/article/view/71658/40323>. Acesso em: 28 jan. 2026.