



Universidade de Brasília

**FACULDADE UnB PLANALTINA
CIÊNCIAS NATURAIS**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DO
PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA O
FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS AMBIENTAIS**

LORRANE ALVES MARINHO



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

CIÊNCIAS NATURAIS

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA O FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS AMBIENTAIS

AUTOR(A): LORRANE ALVES MARINHO

ORIENTADOR(A): ANTONIA ADRIANA MOTA ARRAIS

*Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Banca Examinadora, como
exigência parcial para a obtenção de título
de Licenciado do Curso de Ciências
Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, sob
a orientação do Prof(a). Dra. Antonia
Adriana Mota Arrais.*

Planaltina - DF

Fevereiro 2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que me ensinaram sobre a luta pela construção do inédito-viável: o que o sonho utópico vislumbra, mas que só se concretiza na práxis libertadora. Algo ainda não vivido, mas profundamente sonhado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
2. REFERENCIAL TEÓRICO	6
2.1 Educação Ambiental no Brasil: breve contexto histórico e legislação	6
2.2 Meio Ambiente: articulações políticas no atual governo e sinalizações para o fortalecimento da Educação Ambiental no Brasil	7
2.3 Eixo entrelaçar: Escola em Tempo Integral e Educação Ambiental	9
3. CAMINHO METODOLÓGICO	11
3.1 Definição do tipo de pesquisa	11
3.2 Participantes	11
3.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	11
3.4 Análise de dados	12
4. Resultados e Discussão	13
4.1 Um breve retrato das escolas investigadas	13
4.2 METATEXTO: Educação Ambiental em Escolas de Tempo Integral: Práticas, Formação Integral e Desafios	14
4.2.1 Práticas educativas ambientais desenvolvidas nas Escolas em Tempo Integral	14
4.2.2 Práticas educativas ambientais como ferramentas para a formação integral	17
4.2.3 Desafios e potencialidades para o desenvolvimento da Educação Ambiental em Escolas de Tempo Integral	19
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	23

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

24

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA O FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS AMBIENTAIS

Lorrane Alves Marinho¹

RESUMO

Este trabalho investiga as potencialidades do Programa Escola em Tempo Integral (ETI) para o fortalecimento da Educação Ambiental (EA) em escolas públicas de Planaltina, Distrito Federal. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em três escolas que adotam o regime de tempo integral, utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD) para analisar os dados coletados. O estudo parte do reconhecimento da EA como uma prática educativa que visa a formação de sujeitos conscientes, capazes de atuar de forma transformadora na sociedade. Os resultados indicam que o Programa ETI, ao ampliar a jornada escolar, favorece o desenvolvimento das práticas educativas no campo ambiental. As escolas investigadas desenvolvem iniciativas como gestão de resíduos, galinheiro e cultivo de hortas. No entanto, predominam abordagens pragmáticas e conservacionistas, com foco em soluções individuais, em detrimento de uma perspectiva crítica e emancipatória da EA. Além disso, foram identificados desafios significativos, como a falta de formação específica dos profissionais para atuar no contexto das ETI, alta rotatividade de docentes devido a contratação temporária e insuficiência de recursos financeiros e infraestrutura adequada. Apesar desses desafios, o estudo destacou as potencialidades do Programa ETI, especialmente no que diz respeito à ampliação do tempo escolar e a relação com a comunidade. Nesse sentido, conclui-se que o Programa ETI possui um potencial significativo para o fortalecimento da EA nas escolas públicas, desde que sejam superados os desafios estruturais e formativos identificados.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Escola em Tempo Integral, Programa ETI, formação integral.

1. INTRODUÇÃO

O reconhecimento da questão ambiental como um problema que afeta o destino da humanidade tem mobilizado governos e a sociedade civil. Nas últimas décadas, diversas práticas sociais voltadas para a proteção ambiental têm sido instituídas tanto nas legislações e programas governamentais quanto nas diversas iniciativas de grupos, associações e movimentos ecológicos.

Na esfera educacional, observa-se a formação de um consenso sobre a necessidade de abordar essa questão em todos os níveis de ensino. Assim, a Educação Ambiental (EA) vem sendo valorizada como uma ação educativa que deve estar presente de maneira transversal e interdisciplinar, promovendo a integração de conhecimentos, a formação de atitudes e a conscientização ambiental (Carvalho, 2017).

Loureiro (2002) define a EA como uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que propiciem o entendimento do ambiente e da relação ser humano-ambiente. Nesse sentido, a principal finalidade da EA é promover a formação de cidadãos conscientes, habilitados para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar individual e coletivo, tanto em contextos locais quanto globais (Brasil, 1999).

Carvalho (2017) argumenta que a agenda ambiental presente na esfera educacional representa um fenômeno histórico que tem caracterizado significativamente as últimas décadas

tanto no Brasil quanto globalmente. Segundo a autora, a EA tem desempenhado um papel crucial como mediadora entre o setor educacional e o campo ambiental, dialogando com os novos problemas advindos da crise ecológica “e produzindo reflexões, concepções, métodos e experiências que visam construir novas bases de conhecimento e valores ecológicos nesta e nas futuras gerações” (Carvalho, 2017, p.29).

No entanto, nos últimos anos, houve um processo contínuo e sistemático de desmantelamento dos instrumentos legais e institucionais de proteção ao meio ambiente e dos programas de EA no contexto brasileiro, conduzido pelos governos federais vigentes nos períodos de 2016-2018 e 2019-2022 (Arrais; Bizerril, 2020). Tais esforços tiveram como objetivo a imposição de uma concepção ideológica específica de desenvolvimento e civilidade, beneficiando determinadas frações do capital nacional e internacional (Pereira *et al.*, 2022). O referido processo de retrocessos, perdas e derrotas no campo ambiental não representou uma completa estagnação na luta pela proteção do meio ambiente, que poderia ser interpretada apenas como um enfraquecimento do esforço dedicado à preservação ambiental. Em vez disso, significou um recuo na construção de políticas ambientais (Layrargues, 2018). Tal conjuntura evidenciada no campo ambiental brasileiro contribuiu diretamente para o silenciamento, regressão e enfraquecimento da EA em seu sentido político, crítico e emancipatório (Arrais; Bizerril, 2020).

Todavia, o cenário ambiental atual tem passado por transformações significativas. O recém-eleito Governo Federal é orientado por uma perspectiva de desenvolvimento multidimensional que abrange as dimensões política, social, econômica, cultural e ambiental (Jorge *et al.*, 2023). Sendo assim, na atual conjuntura, a esfera federal, em suas propostas, compromete-se a atuar de forma diligente e proativa diante das mudanças climáticas antropogênicas (Auler; Bones, 2023).

Além disso, as propostas de atuação do atual Governo Federal, em relação ao meio ambiente, abrangem também o campo educacional, reafirmando a relevância dos temas sustentabilidade e crise climática, integrados ao currículo escolar (Brasil, 2024). Tais posicionamentos e iniciativas denotam indicativos para o fortalecimento da EA no Brasil.

Sendo assim, a integração da EA no contexto escolar pode significar a inclusão da escola e dos conhecimentos gerados em seu interior em um movimento de análise e reflexão sobre o sentido de estar no mundo, vendo-o como potência e possibilidade.

Diante disso, torna-se imprescindível (re)pensar a EA com o objetivo de fortalecê-la e permitir seu desenvolvimento de modo a fomentar um olhar e agir que considere o ambiente em suas diversas dimensões, além do natural, abarcando também os aspectos históricos, culturais, sociais e políticos (Arrais, 2021).

Uma potencial forma de ampliação da inserção da EA, no âmbito das escolas públicas, é por meio do Programa Escola em Tempo Integral (ETI). O programa constitui uma estratégia do Governo Federal voltada para ampliação do tempo integral na Educação Básica, visando a promoção de processos formativos abrangentes, mediante um currículo intencional que contempla aspectos educativos, sociais, culturais e esportivos, com a participação da comunidade escolar (Brasil, 2023).

Diante desse contexto de reconstrução e possibilidades, a questão central a ser investigada nesta pesquisa é: quais as potencialidades do Programa ETI para o fortalecimento da EA, no contexto escolar?

Dessa forma, o presente trabalho busca avaliar as possíveis contribuições do Programa ETI para o fortalecimento da EA nas escolas públicas de Planaltina, Distrito Federal, por meio da experiência de práticas educativas ambientais que são desenvolvidas nesses espaços educadores.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Ambiental no Brasil: breve contexto histórico e legislação

Segundo Tamaio (2002), desde o início da sua trajetória histórica, o ser humano demonstra sua capacidade de transformar a natureza para a produção de bens que atendam às suas necessidades. Entretanto, a relação transformadora com a natureza e a intervenção humana têm se tornado progressivamente predatórias, promovendo mudanças nos ecossistemas que afetam não apenas o aspecto biológico, mas também as esferas social, econômica, política e cultural (Reis, 2004).

Neste contexto histórico, observaram-se transformações significativas nos processos de produção e na dinâmica da relação entre a sociedade e a natureza. A transição do sistema feudal, rural e agrário, para um contexto urbano e industrial marcou uma redefinição crucial na visão sobre a natureza. Tal visão é caracterizada pela intensificação da exploração dos recursos naturais para a produção de bens de consumo em larga escala. Entretanto, não há consideração acerca da finitude desses recursos, resultando em sua exploração intensiva e, por conseguinte, na iminente possibilidade de esgotamento e degradação (Almeida, 2019).

No século XX, na década de 1960, o entendimento sobre a vital importância dos recursos naturais para a sobrevivência humana, em confronto com o ritmo acelerado de exploração que conduziu ao esgotamento, suscitou questionamentos e estimulou vários estudiosos a buscar ações interventivas para modificar as formas de ocupação do planeta (Pasin; Bozelli, 2017). De acordo com Tamaio (2002), diante da complexidade socioambiental, tais enfoques modificaram o cenário educacional.

O termo “Educação Ambiental” deriva da expressão *Environment Education* e teve seu primeiro registro durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente em 1972, realizada em Estocolmo (Almeida, 2019). A Carta de Belgrado, elaborada em 1975, complementa os princípios estabelecidos na Conferência de Estocolmo e serviu de base para a Conferência de Tbilisi (1977), que aprofundou as diretrizes da EA no mundo.

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, elaborou a Agenda 21 e, especialmente no capítulo 36, consolidou a educação ambiental em três eixos: reorientação do ensino, aumento da consciência pública e promoção do treinamento, com ênfase na integração entre desenvolvimento e ambiente, métodos de ensino e comunicação (Reis, 2004).

O Plano Nacional de Educação Ambiental, recomendado na Conferência de Estocolmo em 1972, foi estabelecido apenas em 1994, com suas diretrizes e princípios aprovados em 1999, quando foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental. Esta definiu juridicamente a EA como o processo pelo qual os indivíduos e coletividade constroem conhecimentos, valores sociais, atitudes e competências voltadas para a conservação do ambiente, bem de uso comum e essencial à qualidade de vida e sustentabilidade.

A legislação destaca o caráter interdisciplinar da EA, incentivando uma abordagem integrada e contínua em toda a Educação Básica, sendo reforçado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental lançados em 1996, nos quais a EA é discutida como um tema transversal (Pereira; Fontoura, 2015).

Sendo assim, o Plano Nacional da Educação Ambiental – PNEA (Brasil, 1999) destaca a EA como um componente curricular crucial e ininterrupto do sistema educacional nacional. Esta norma estabelece que a EA deve ser integrada de maneira articulada em todos os níveis e formas do processo educativo, tanto formal quanto não-formal.

Em concordância, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2022) destaca a relevância da EA, pois visa capacitar crianças e jovens para o exercício da cidadania. O documento regulamenta a obrigatoriedade de se ter, nas escolas, espaços pedagogicamente organizados para promover reflexões em prol de uma sociedade sustentável, o que implica debater: “os valores sociais, conhecimento, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Brasil, 2022, p.24).

No entanto, é fundamental destacar que a BNCC, cujo processo de elaboração foi marcado por controvérsias e debates, embora sublinhe a importância da EA na Educação Básica, evidencia um silenciamento de uma visão mais crítica, emancipatória e transformadora em seu texto (Arrais, 2021). Ademais, Behrend *et al.*, (2018) apontam que a EA tem perdido espaço na BNCC e, ao identificar unidades de significado relacionadas a essa área no documento, observa-se o predomínio das abordagens naturalistas e conservacionistas. Além disso, as autoras destacam que as discussões sobre questões socioambientais na BNCC são apresentadas sob uma perspectiva ecológica, sem tratar a EA como um campo político que problematiza e atua criticamente nas relações de poder.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014), no entanto, propõe um fazer pedagógico da EA que visa à formação de indivíduos comprometidos com o ato de cuidar da vida em todas as suas dimensões, pensando no hoje e nas gerações futuras, abrangendo a compreensão crítica, tanto individual quanto coletiva, de viver em rede, refletir e agir diante das questões como produção e consumo consciente, qualidade de vida, alimentação saudável, economia solidária, agroecologia, ativismo social, cidadania planetária, ética global, valorização da diversidade, entre outros.

Face a isso, o documento define que o percurso pedagógico delineado no projeto político-pedagógico da escola deve adotar um enfoque holístico, sistêmico, democrático e participativo, compreendendo o ser humano em sua integralidade e complexidade (Distrito Federal, 2014). Argumentar a favor desses princípios reforça a busca por uma educação mais alinhada às demandas contemporâneas, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos e promovendo uma abordagem significativa, o que contribui para a construção de uma sociedade ecologicamente viável (Rosa, *et al.*, 2015).

2.2 Meio Ambiente: articulações políticas no atual governo e sinalizações para o fortalecimento da Educação Ambiental no Brasil

Embora a degradação ambiental remonte à chegada dos europeus ao Brasil, persistindo ao longo dos séculos com episódios recorrentes de desmatamento (Fearnside, 2022), a ascensão das ameaças ambientais desde o governo Dilma Rousseff até o de Michel Temer em

2018, com um aprofundamento notável a partir de 2019 (Arrais; Bizerril, 2020), representou um fenômeno sem precedentes na história do país.

De acordo com Layrargues (2020, p.49), este período da política ambiental expõe não apenas um simples esforço neoliberal de redução do Estado, mas representou a completa desvinculação de suas responsabilidades constitucionais na proteção do meio ambiente. De forma alarmante, “o país se viu diante da possibilidade de se perder todas as referências legais e institucionais historicamente construídas para assegurar minimamente a defesa ambiental”.

Tal contexto desafiador do cenário social, político e ecológico tornava-se preocupante, uma vez que poderia contribuir para a efetivação de uma abordagem de EA que favorecesse a persuasão ideológica, promovendo a pedagogia da ordem e da obediência e a construção de uma mentalidade subserviente aos interesses do capital (Layrargues, 2020).

Entretanto, Reis *et al.* (2023, p.17) afirmam que, mesmo diante desse período de retrocessos, a EA numa perspectiva crítica apresentou caráter de resistência, fato evidenciado nos discursos e abordagens fundamentais para o fortalecimento e resistência de comunidades locais e grupos sociais. Sendo assim, a EA crítica configurou-se como uma importante ferramenta de enfrentamento ao avanço das políticas neoliberais e na garantia de direitos, “num processo de reflexão e de compreensão do capitalismo e do neoliberalismo como geradores de injustiças sociais e ambientais”.

Além disso, as eleições de 2022, consideradas uma das mais significativas na história recente do Brasil (Jorge *et al.*, 2023), resultaram no término de um governo de extrema-direita, caracterizado pelo negacionismo, a anticiência e o discurso antiecolologista. Segundo Jorge *et al.*, (2023), a vitória do atual governo tem grande importância, especialmente para os indivíduos envolvidos na luta de classes e na defesa dos direitos das comunidades originárias, minorias e grupos sociais desfavorecidos. De acordo com os autores, o governo recém-eleito suscita a expectativa de que, nos próximos quatro anos, o Brasil reconstrua políticas voltadas para sustentabilidade ambiental e social, as quais haviam sido interrompidas.

No discurso de posse em 1º de janeiro de 2023, o atual presidente reintegrou, de forma clara, a questão ambiental como um ponto central na Agenda Nacional. A recém-empossada Ministra do Meio Ambiente e Mudança Climática, Marina Silva, enfatizou que o governo brasileiro, historicamente engajado nessa discussão, está comprometido em assumir um papel de liderança tanto a nível nacional quanto internacional, por meio do seu ministério (Auler; Bones, 2023).

Diante disso, o presidente atual promulgou um decreto em 1º de janeiro para recriar o Plano de Prevenção e Controle do Desmatamento na Amazônia (PPCDAm), um processo efetuado com notável celeridade e oficializado em 5 de junho de 2022. Dentre as medidas implementadas, destacam-se a revisão das diretrizes do Conselho Monetário Nacional, incluindo a restrição de crédito rural para proprietários com Cadastro Ambiental Rural (CAR) suspenso, bem como para aqueles sujeitos a embargos ou com propriedades sobrepostas a Terras Indígenas, Unidades de Conservação e florestas públicas não destinadas (Brasil, 2023).

Ademais, foi introduzida a nota fiscal do ouro como ferramenta financeira para combater o garimpo ilegal, entre outras ações preventivas. O lançamento do Plano de Ação para Prevenção e Controle do Desmatamento no Cerrado ocorreu em novembro, com previsões de apresentação de planos semelhantes para os demais biomas - Pantanal, Caatinga, Pampa e Mata Atlântica - durante o primeiro semestre de 2024. Além disso, em janeiro, o Fundo Amazônia, anteriormente suspenso desde 2019 com aproximadamente R\$4 bilhões em

recursos por decisão do governo anterior, foi reativado, com doações anunciadas totalizando R\$3,9 bilhões (Brasil, 2023).

Sob a liderança da ministra Marina Silva, a delegação brasileira compareceu à cúpula da ONU com a meta climática nacional revisada, restabelecendo o compromisso do país com o Acordo de Paris, visando reduzir as emissões de gases de efeito estufa em 48% até 2025 e 53% até 2030. A decisão de corrigir a meta foi tomada pelo Conselho Interministerial sobre Mudança do Clima (CIM), composto por 18 ministérios, e anunciada pela ministra durante a Cúpula de Ambição Climática da ONU em Nova York (Brasil, 2023).

Paralelamente, o atual Governo Federal estabeleceu o Ministério dos Povos Indígenas, liderado pela ministra Sonia Guajajara, uma iniciativa pioneira na história do país. Em abril, o Governo Federal anunciou a homologação de seis novas Terras Indígenas (TIs) e a restauração do Comitê Gestor da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental em Terras Indígenas (PNGATI) e do Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI), ambos extintos pela administração anterior (Brasil, 2023).

É importante destacar que, no Dia Mundial do Meio Ambiente, em um pronunciamento oficial, a Ministra Marina Silva afirmou que, infelizmente, ainda há aqueles que duvidam da relação entre as ações humanas e a natureza. Durante anos, esse negacionismo retardou a adoção de medidas urgentes, desrespeitou regras, instituições e servidores ambientais, e nos impôs um tempo perdido. Com responsabilidade, o governo atual trabalha em prol da recuperação desse tempo, tomando medidas necessárias em benefício de todos os brasileiros e brasileiras (Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, 2024).

Diante desse contexto, as iniciativas governamentais em relação ao meio ambiente apontam para o fortalecimento da EA no Brasil, um instrumento fundamental para a transformação do atual padrão de degradação ambiental. Nesse cenário, o processo educativo tem o potencial de formar atores sociais capazes de conduzir uma transição em direção à sustentabilidade socioambiental (Sousa, 2014).

2.3 Eixo entrelaçar: Escola em Tempo Integral e Educação Ambiental

Galian e Sampaio (2012) destacam que para iniciar uma análise sobre a Educação em Tempo Integral, é imprescindível diferenciá-la da Educação Integral. De acordo com as autoras, a Educação em Tempo Integral diz respeito à ampliação do tempo de permanência na escola, bem como dos espaços e das intencionalidades pedagógicas. Em contraste, a Educação Integral refere-se à formação abrangente e holística do indivíduo.

Segundo Gonçalves (2006), o conceito mais tradicional encontrado para a definição de Educação Integral é aquele que considera o sujeito multidimensional: um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Sendo assim, a Educação Integral é uma concepção ampla de educação que vai além de ser uma política setorial, transformando-se em uma política trans-setorial. Ela amplia a visão da Educação Básica de um foco puramente escolar para um entendimento mais amplo como uma educação cidadã (Torres, 2005).

No âmbito das políticas públicas de educação brasileiras, a ampliação da jornada escolar está fundamentada no conceito de Educação Integral (Gadotti, 2009). Nesse contexto, é essencial que a ampliação e a organização do tempo integral resultem do projeto político pedagógico e do currículo escolar, envolvendo os espaços dentro e fora da escola, os materiais,

a relação com os recursos e saberes do território, além da participação da comunidade escolar nos processos educativos (Brasil, 2023).

Nessa perspectiva, na primeira década dos anos 2000, as políticas de Educação Integral e de Tempo Integral foram implementadas e revitalizadas devido ao reconhecimento de seu papel no combate às desigualdades sociais e educacionais (Leclerc; Moll, 2012). O Programa Mais Educação, instituído em 2007 como parte do Plano Desenvolvimento da Educação, visava promover a Educação Integral por meio da jornada escolar e da reorganização curricular, integrando diversas áreas do conhecimento, tais como cidadania, meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica (Portal Educação Integral, 2023).

Neste programa, as atividades foram desenvolvidas em macrocampos, sendo um deles o Meio Ambiente. Este campo buscava, por meio da configuração de arranjos educativos locais, promover a formação integral de crianças, adolescentes e jovens com a ampliação dos tempos, atores, territórios e oportunidades de aprendizagem (Brasil, 2009).

Em 2016, o programa foi substituído pelo Novo Mais Educação. Embora ambos os programas tivessem como objetivo a ampliação da jornada escolar, o Novo Mais Educação possuía um foco mais restrito, concentrando-se na melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, em vez de uma abordagem integral. Devido ao contexto sociopolítico, em 2019 o programa foi encerrado (Portal Educação Integral, 2023). Em 2023, o Programa Escola em Tempo Integral (ETI) foi estabelecido pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023. O programa abrange um conjunto de estratégias coordenadas, pelo Ministério da Educação, para viabilizar o alcance da Meta 06 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que estabelece a oferta de educação integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica (Brasil, 2023).

Atualmente, no âmbito do programa ETI, o Ministério da Educação (MEC) presta assistência técnica em cinco eixos estratégicos, incluindo o Eixo Entrelaçar, que visa a articulação da educação com os campos da saúde, assistência social, meio ambiente, cultura, esportes, ciência e tecnologia (Brasil, 2023).

Além disso, de acordo com o artigo 6º da Portaria 1.495/2023, as secretarias participantes do Programa elaboraram sua própria política de ETI. A política incluiu diretrizes do artigo 3º da Portaria no 2.036/2023, como um currículo ampliado que considere a ampliação, o aprofundamento e o acompanhamento pedagógico das aprendizagens prioritárias, a pesquisa científica, práticas culturais e artísticas, tecnologias da comunicação, cultura de paz, direitos humanos, interação com a natureza e preservação ambiental, além de cuidado e saúde integral (Brasil, 2023).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), em suas diretrizes atuais para a ETI, estabelece como pressuposto a ampliação da oferta e dos espaços educacionais, além do desenvolvimento de ações voltadas à inovação, tecnologia, sustentabilidade, projeto de vida e preparação para o mundo do trabalho. A oferta de educação em tempo integral abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e o Ensino Médio, com jornadas escolares de oito ou dez horas diárias (Distrito Federal, 2019).

Em vista disso, o presente trabalho busca investigar se o programa ETI possibilita um fortalecimento das ações pedagógicas voltadas à EA nas escolas públicas, especialmente no Distrito Federal. Propõe-se examinar se esse fortalecimento pode ser viabilizado pelo eixo

estruturante do programa Entrelaçar, o qual, em tese, articula as práticas pedagógicas ao campo ambiental.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho metodológico adotado para alcançar os objetivos da pesquisa seguiu os princípios da metodologia qualitativa, utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD) para a análise de dados.

3.1 Definição do tipo de pesquisa

Este estudo adota uma abordagem qualitativa. Conforme definido por Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa caracteriza-se, em primeira instância, como um conjunto de práticas materiais e interpretativas que conferem visibilidade ao mundo, transpondo-o para uma série de representações. A pesquisa qualitativa é amplamente reconhecida como uma abordagem que possibilita o estudo de fenômenos humanos e as complexas interações sociais que se desenvolvem em diferentes contextos (Godoy, 1995).

Nesse contexto, conforme exposto por Yin (2016), a pesquisa qualitativa apresenta características essenciais, tais como: i) investigar o significado da vida dos sujeitos nas condições da vida real; ii) representar as opiniões e perspectivas dos sujeitos envolvidos em um estudo; iii) abarcar as condições contextuais nas quais os sujeitos estão inseridos; iv) contribuir com descobertas acerca de conceitos já existentes ou emergentes que possam auxiliar na explicação do comportamento social humano; e v) buscar o emprego de múltiplas fontes de evidências, em vez de se apoiar exclusivamente em uma única fonte de dados.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa busca compreender o significado das experiências vividas pelas pessoas em seus contextos, valorizando as perspectivas autênticas dos participantes, refletindo os significados atribuídos por eles aos eventos que vivenciam. Além disso, a pesquisa qualitativa considera as condições contextuais — sociais, institucionais e ambientais — que moldam essas experiências, oferecendo explicações baseadas em conceitos pré existentes ou emergentes (Yin, 2016).

3.2 Participantes

A pesquisa foi realizada em três Escolas de Tempo Integral localizadas em Planaltina, Região Administrativa do Distrito Federal. O público-alvo foi composto por membros da comunidade escolar que estão inseridos no cotidiano desses espaços educativos, incluindo docentes, equipe diretiva e coordenadores pedagógicos.

3.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A pesquisa foi estruturada nas seguintes etapas:

1. Realização de visitas às Escolas em Tempo Integral;

2. Diálogo com a equipe diretiva para a identificação dos possíveis participantes da pesquisa, acompanhado da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
3. Solicitação de documentos orientadores específicos que fundamentam a proposta pedagógica da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP);
4. Caracterização do espaço escolar e das atividades escolares relacionadas às ações de Educação Ambiental;
5. Condução de entrevistas semiestruturadas com membros docentes, equipe diretiva e coordenação pedagógica das escolas;

Assim, os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa incluíram entrevistas semi-estruturadas, observações e o PPP.

De acordo com Batista *et al.* (2017), a entrevista constitui um método de obtenção de informações que visa compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, uma vez que reflete a forma como esse sujeito percebe, vivencia e analisa seu contexto histórico, outro, nas condições de produção do texto em questão (Moraes; Galiuzzi, 2006).

3.4 Análise de dados

Os dados obtidos foram submetidos à ATD. Tal análise configura-se como um processo apropriado para a condução e investigações no contexto da pesquisa qualitativa (Neves *et al.*, 2015), pois fundamenta-se no exercício da escrita como uma ferramenta mediadora para a produção de significados. Nesse processo, de forma recursiva, a análise transita do nível empírico para a abstração teórica, o que só é possível mediante um esforço intenso do pesquisador em interpretar e construir argumentos (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Nesse sentido, a ATD é estruturada nas seguintes etapas principais: a desconstrução detalhada dos textos, o estabelecimento de relações entre as unidades de significado e a compreensão do que emerge da totalidade e a auto-organização do processo investigativo (Neves *et al.*, 2015).

O processo de unitarização constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento da ATD, uma vez que por meio das unidades identificadas, são capturadas as mensagens mais significativas dos textos analisados (Pedruzzi *et al.*, 2015). Unitarizar, nesse contexto, corresponde à tarefa de interpretar e isolar ideias elementares de sentido relacionados aos temas investigados. Durante a unitarização, os textos submetidos à análise são fragmentados, desconstruídos e reorganizados, sempre com base nas capacidades interpretativas do pesquisador (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Trata-se de um processo que seleciona unidades de sentido a partir da leitura dos dispositivos de pesquisa. Assim, a unitarização orienta o pesquisador na identificação das unidades de significado e das categorias iniciais de análise (Silva; Schneider, 2024). Além disso, esse processo inaugura a reconstrução das compreensões do pesquisador, possibilitada pelo aprofundamento dos significados coletivos expressos pelos sujeitos da pesquisa (Moraes; Galiuzzi, 2006).

A segunda etapa da ATD consiste na organização de categorias. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2006), o processo de categorização envolve a simplificação, redução e síntese das informações obtidas na pesquisa. Esse processo é realizado por meio da comparação e

diferenciação de elementos unitários, culminando na formação de agrupamentos de elementos que compartilham características comuns.

O processo de aprendizagem da ATD culmina na produção de metatextos, os quais exploram as categorias finais da pesquisa. Segundo Pedruzzi *et al.* (2015), a elaboração de metatextos constitui uma característica central no desenvolvimento dessa metodologia, pois permite ao pesquisador exercitar uma prática essencial à sua formação: o ato da escrita. Nesse contexto, o metatexto é o espaço no qual ocorre o processo de triangulação, possibilitando estabelecimento de conexões entre os discursos dos participantes, as contribuições teóricas dos autores que fundamentam o referencial do estudo e o posicionamento crítico do próprio pesquisador (Silva; Schneider, 2024).

4. Resultados e Discussão

Os resultados e a discussão deste estudo serão apresentados no formato de metatexto, conforme a proposta estabelecida pela a ATD (Moraes; Galiuzzi, 2006). Dessa forma, este metatexto é composto por três categorias intermediárias, organizadas em unidades de significado que se encontram articuladas ao referencial teórico adotado na pesquisa.

As categorias apresentam relatos de membros da comunidade escolar que estão inseridos no cotidiano desses espaços educativos, incluindo docentes, equipe diretiva e coordenadores pedagógicos, bem como fragmentos do PPP, os quais compõem também as unidades de significado.

As categorias obtidas foram:

1. Práticas educativas ambientais desenvolvidas nas Escolas em Tempo Integral
2. Práticas educativas ambientais como ferramenta para a formação integral
3. Desafios e potencialidades para o desenvolvimento da Educação Ambiental em Escolas de Tempo Integral

4.1 Um breve retrato das escolas investigadas

As escolas investigadas estão localizadas na região de Planaltina, no Distrito Federal, e possuem contextos diversos de atuação. Duas delas funcionam em regime de Tempo Integral, enquanto uma opera em regime parcial. Suas localizações variam entre áreas urbanas e rurais, refletindo diferentes realidades socioeconômicas e culturais. Todas atendem à Educação Básica em distintos segmentos, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais - e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A **Escola 1**, que funciona em regime de tempo parcial, está localizada em uma área urbana e atende cerca de 360 estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idades entre 4 e 11 anos. Em 2023, a escola implementou um projeto interdisciplinar que integra práticas de gestão consciente de resíduos, como reciclagem, reuso e aproveitamento de materiais. Além disso, a escola realiza coleta de materiais em parceria com a comunidade local.

Por meio de atividades como a Semana Temática de Sustentabilidade e a Passeata Pedagógica, a escola promove o protagonismo estudantil, alinhando o currículo escolar a temas

transversais. A iniciativa conta com parcerias estratégicas, o que viabilizou investimentos em infraestrutura, incluindo uma prensa hidráulica e lixeiras de coleta seletiva.

A **Escola 2** está localizada em uma área rural e foi fundada com o propósito de atender às necessidades educacionais da comunidade local. Em 2021, a escola implementou o Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI), oferecendo uma jornada escolar ampliada de 10 horas diárias. Essa mudança foi acompanhada por ajustes estruturais e pedagógicos, incluindo atividades do currículo flexível, que visa a formação integral dos estudantes. Com 189 estudantes matriculados, a referida escola atende desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental e trabalha a EA por meio de projetos na Parte Diversificada (PD) do currículo. Sua proposta pedagógica reflete a valorização da identidade camponesa e o incentivo ao protagonismo estudantil.

A **Escola 3** oferece ensino fundamental (6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Localizada em um bairro periférico e atendendo uma comunidade em situação de vulnerabilidade social, a instituição possui uma trajetória de desenvolvimento pedagógico e comunitário. Entre suas conquistas, a implementação de projetos e iniciativas voltadas para a EA, saúde e práticas esportivas.

Desde 2023, a Escola passou a funcionar em regime de Tempo Integral, com uma jornada de 10 horas, buscando atender integralmente às demandas educacionais, sociais e culturais dos estudantes. O currículo combina disciplinas obrigatórias, projetos interdisciplinares e atividades complementares como clubes temáticos e oficinas, voltadas ao desenvolvimento holístico dos alunos. Para o desenvolvimento da Educação Ambiental foi criada uma disciplina específica, na parte flexível, que dialoga com as disciplinas de Ciências Naturais e Geografia, na parte básica.

4.2 METATEXTO: Educação Ambiental em Escolas de Tempo Integral: Práticas, Formação Integral e Desafios

4.2.1 Práticas educativas ambientais desenvolvidas nas Escolas em Tempo Integral

As práticas educativas ambientais desenvolvidas nas escolas investigadas incluem iniciativas como reciclagem, coleta seletiva de resíduos e reaproveitamento de materiais. Também são realizadas ações interdisciplinares que envolvem a integração das questões socioambientais ao currículo, cultivo em hortas escolares, cuidados com o galinheiro e outros projetos temáticos.

Nesse sentido, refletir sobre tais práticas no contexto das Escolas em Tempo Integral, demanda uma análise minuciosa acerca das concepções de EA que permeiam essas instituições. Entretanto, conforme expõe Arrais (2021), tal análise não se deve limitar a categorizar ou classificar as iniciativas em compartimentos estanques, mas buscar compressões amplas, reconhecer limitações e investigar como essas práticas se alinham à realidade socioambiental.

Segundo Layrargues e Lima (2014), a EA é formada por uma variedade de sujeitos e instituições que compartilham um conjunto comum de valores e normas que, por sua vez, estruturam um percurso pedagógico que se manifesta em suas práticas. Face a isso, as práticas de EA incluem abordagens conservadoras que privilegiam a sensibilização individual e ações voltadas à preservação ambiental, e a pragmática, que enfatiza soluções práticas, como o

consumo sustentável, adotando uma perspectiva despolitizada e alinhada à lógica de mercado. Em oposição, a abordagem crítica propõe a politização dos problemas ambientais, destacando as desigualdades sociais e defendendo mudanças estruturais nas relações entre sociedade e natureza.

Sob essa ótica, as escolas investigadas se configuram a partir de diversas intenções e objetivos expressos em seus documentos institucionais (PPP) e currículos. Nesse sentido, em relação à Escola 1, foram identificados, nas unidades de significado, fragmentos que evidenciam traços de uma abordagem centrada na busca por soluções pragmáticas para os problemas socioambientais:

“O projeto busca transformar a Escola em uma instituição sustentável, promovendo a conscientização sobre reciclagem e reaproveitamento de resíduos. A iniciativa integra práticas pedagógicas interdisciplinares e ações simples que podem ser replicadas pelas famílias. Além disso, o projeto utiliza tecnologias sustentáveis, como o biodigestor, para produzir biogás e biofertilizante, criando um espaço de aprendizado prático na horta escolar.” **PPP1**

“Nós fizemos temáticas na escola com alguns workshops ligados a esse tipo de recolhimento [de resíduos sólidos], que era para mostrar realmente para a comunidade o que ele trazia de impacto positivo, eles trazerem esses resíduos para a escola e não dispensarem ou na tubulação de água ou jogarem no lixo normal.” **DIR1**

Andrade e Sorrentino (2013) argumentam que, sob a influência da lógica cartesiana, reproduzida ao longo da história, há uma tendência significativa de que as práticas de EA sejam desenvolvidas com foco exclusivo nas questões “objetivas” do mundo, isto é, aquelas que podem ser mensuradas. Esse paradigma leva à priorização de ações voltadas para o enfrentamento direto de questões explícitas visíveis relacionadas ao meio ambiente, geralmente centradas em seus problemas e nas soluções instrumentais para resolvê-los.

Embora as ações relacionadas à reciclagem e à gestão de resíduos sejam relevantes para promover hábitos relacionados ao cuidado com o meio ambiente, é imprescindível que essas práticas estejam integradas a uma dimensão política e social. Ao considerar um projeto político orientado para a transformação e emancipação dos sujeitos, a ênfase exclusiva em mudanças comportamentais individuais revela-se insuficiente. Ao articular essas iniciativas a uma compreensão crítica das estruturas sociais, econômicas e culturais que sustentam as crises ambientais será possível fomentar uma prática educativa capaz de transcender o mero condicionamento de comportamentos, promovendo a formação de cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Conforme expõe Loureiro (2004), uma EA reduzida a um ato comportamental desconectado da ação coletiva, da problematização e da transformação da realidade de vida resulta na despolitização da práxis educativa. Como consequência, prevalece uma visão ingênua e idealista de que a transformação das condições objetivas decorre exclusivamente das mudanças individuais.

Além disso, as demais unidades de significado relacionadas às práticas de EA desenvolvidas nas Escolas em Tempo Integral destacam-se pelo enfoque nas iniciativas voltadas ao cultivo e manejo da horta escolar. Tais ações estão presentes nas Escolas 1, 2 e 3:

“Além disso, o projeto utiliza tecnologias sustentáveis, como o biodigestor, para produzir biogás e biofertilizante, criando um espaço de aprendizado prático na horta escolar.” PPP1

“Principalmente no projeto da Horta, a gente trabalha muito as questões do protagonismo e do conhecimento prévio deles, das histórias que eles trazem...” CORD2

“É importante ressaltar que o trabalho com a horta deverá ser realizado com todas as turmas durante todos os bimestres.” PPP3

“A Educação Ambiental aqui é mais voltada para o desenvolvimento da horta escolar. Então, assim, no início dos bimestres, a gente trabalha todo voltado para o manejo da horta, né? Preparo do solo, trabalha os tipos de plantas com eles pra poder dar essa entrada, pra poder estar trabalhando com eles na prática ali na horta escolar.” PROF3.2

A horta escolar constitui uma das práticas pedagógicas mais recorrentes na EA (Borges, 2024). Diante disso, conforme expõe Arrais (2021), torna-se necessário pensar tais práticas como elementos processuais e dinâmicos, e não como atividades finalísticas. A temática da horta permite explorar diversos aspectos do conhecimento como solos, água, luz, sementes e agricultura, além de estimular discussões sobre os impactos da ciência, como o uso de agrotóxicos e adubos. Além disso, promove a compreensão da construção do conhecimento científico e suas relações com a sociedade, abordando questões técnicas e o papel da tecnologia, como no caso dos transgênicos (Arrais; Machado; Bizerril, 2019).

Nesse sentido, a horta, enquanto elemento processual e dinâmico no contexto da EA, foi destacada no PPP da Escola 1, conforme evidenciado na unidade de significado a seguir.

“Além disso, o cultivo de hortas pode ser uma oportunidade para ensinar a importância da Educação Ambiental, já que os resíduos gerados no nosso dia a dia, tais como restos de vegetais, embalagens pets, óleos vegetais, sobras de papéis, latas de alumínio entre outros se gerenciados adequadamente podem evitar a poluição do solo e da água, além de tornarem-se fonte de renda. Ao despertar o interesse dos alunos no cuidado com o ambiente, estas atividades podem contribuir para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente e com a promoção da sustentabilidade.” PPP1

“Além dos aspectos práticos, o cultivo de hortas também oferece muitas oportunidades de aprendizado e reflexão sobre a importância da preservação da natureza e do cuidado com o meio ambiente. Ao cultivar plantas, é possível desfrutar do encanto da natureza e experimentar a transformação das sementes em verduras e legumes saudáveis e coloridos, além de exercitar a paciência e perseverança. Estas vivências podem ser valiosas para ensinar as pessoas sobre a importância da gestão de resíduos e da preservação do meio ambiente.” PPP1

Embora a Escola 1 destaque a utilização da horta como instrumento para o aprendizado de diversos conteúdos curriculares, observa-se uma tendência para uma abordagem conservacionista e pragmática. Conforme Santos e Silva (2024), a temática da horta escolar não deve se restringir às relações ecológicas e biológicas, desconsiderando as dimensões

sociais. Portanto, é imprescindível adotar uma perspectiva integrada, que reconheça a interdependência entre os aspectos sociais, econômicos e ambientais promovendo uma compreensão crítica das questões ambientais e considerando suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais.

Nesse sentido, as hortas escolares, no âmbito da EA, podem se constituir em um espaço pedagógico de grande relevância quando alinhadas a uma perspectiva crítica, que visa a formação de sujeitos comprometidos com a transformação social, dado seu potencial para promover reflexões e ações em torno das questões socioambientais.

Em síntese, o Programa ETI, por meio de suas diretrizes, pode viabilizar a promoção de um processo de aprendizagem que transcende a mera transmissão de conteúdos. Embora, no recorte deste estudo, seja evidente a necessidade de um direcionamento voltado para uma EA crítica e emancipatória, é imprescindível reconhecer que essas práticas sinalizam um caminho para o fortalecimento da EA nos referidos espaços educadores.

4.2.2 Práticas educativas ambientais como ferramentas para a formação integral

A EA, enquanto prática educativa, pode promover a formação integral, que é fundamentada no princípio da integralidade, que requer uma abordagem educativa omnilateral e holística, em oposição a uma formação parcial e fragmentada (Gadotti, 2009). Tal concepção transcende a mera ampliação do tempo escolar, incorporando a integração de diversos aspectos da vida humana, como cultura, saúde, arte, esporte e sociabilidade, com o objetivo de promover desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

No contexto do Programa ETI, a Portaria nº 2.036 de 2023 propõe a reorientação curricular com base na concepção da Educação Integral, que é compreendida como um compromisso com o planejamento e a execução de processos formativos capazes de reconhecer, respeitar, valorizar e abarcar as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento humano - cognitiva, física, social, emocional, cultural e política (Brasil, 2023).

No contexto da EA, tal abordagem possibilita que a escola articule saberes formais e informais, conectando-se à comunidade e fomentando a ética do cuidado, respeitando todas as formas de vida (Ferreira; Silva, 2007). Tal visão é corroborada pela necessidade de reorganização curricular que valorize a vivência dos educandos e fortaleça uma cultura socioambiental, indo além de atividades pontuais e promovendo a formação de cidadãos integrados ao contexto social e ambiental.

Nesse sentido, no que tange à Escola 1, o PPP da instituição cita, de maneira geral, a integralidade no processo de aprendizagem:

“Aprender significa ir além da instrução direta e pode ser promovida em ambientes criativos e/ou virtuais da aprendizagem. Respeitando a unicidade entre Teoria e Prática, Interdisciplinaridade, Contextualização e Flexibilização estimulando a integralidade, a transversalidade, o diálogo escola/comunidade, a territorialidade e o trabalho em rede.”

PPP1

Entretanto, no referido documento, não são apresentados os aspectos que conferem às ações do campo ambiental uma abordagem educativa holística, capaz de estabelecer diálogos

com outras dimensões e aspectos da vida humana. O documento, no entanto, descreve práticas em EA que se alinham a uma perspectiva pragmática, limitando-se a questões estritamente biológicas, gestão de resíduos sólidos e reciclagem.

De maneira análoga, a Escola 2, de forma geral, faz referência à educação integral no PPP:

“A instituição busca consolidar sua identidade em parceria com a comunidade, alicerçada nas diretrizes da SEEDF, especialmente relacionadas à Educação Integral e Educação do campo, e nos projetos e ações pedagógicas voltadas à formação de um aluno protagonista e transformador da realidade.” **PPP2**

Contudo, no que tange especificamente às práticas ambientais no contexto escolar, o PPP da instituição não detalha de que maneira as ações estão vinculadas aos princípios de formação integral.

Diante disso, é imprescindível destacar a relevância de evidenciar, no PPP da escola, os objetivos que se pretende alcançar em termos de planejamento e desenvolvimento por meio das práticas educativas. É fundamental que as percepções estabelecidas estejam organizadas de maneira clara e objetiva, estruturando o PPP como uma ferramenta estratégica para orientar o processo educativo.

Nesse sentido, no que diz respeito à EA, a diversidade de ações propostas no PPP pode servir de base para a compreensão e articulação de diferentes saberes, permeando todo o ambiente escolar. Ressalta-se a necessidade de a escola iniciar o desenvolvimento de atividades que estejam diretamente relacionadas ao contexto real dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Face a isso, hábitos, atitudes, comportamentos, sensibilidade, solidariedade, respeito mútuo e ética são elementos cruciais a serem trabalhados e incorporados em uma agenda ambiental elencadas ao PPP da escola (Sousa; Soares, 2024).

Em consonância com isso, a Escola 3, em seu PPP, descreve a relação da EA e a formação integral no contexto da instituição. O documento reafirma uma perspectiva integral de educação que amplia e ressignifica o processo pedagógico tradicional, priorizando o protagonismo estudantil. Além disso, enfatiza a formação para a cidadania ativa, com o objetivo de promover o desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes, capazes de atuar de forma transformadora na sociedade.

A unidade de significado a seguir descreve o caráter integral das práticas educativas, as quais não se restringem à simples transmissão de conhecimentos, mas se orientam para uma educação crítica e transformadora, conforme expresso a seguir:

*“O projeto é destinado a implementar a educação ambiental em seu viés interdisciplinar, estabelecendo relações com as disciplinas presentes no currículo formal. Para tanto, pauta-se na intenção de desenvolver um conjunto de práticas direcionadas para a efetivação de uma educação ambiental crítica, pautada em práticas que visam à mobilização de novas condutas, para além da mera transmissão de conhecimentos ecológicos. O projeto aposta no **protagonismo juvenil** e na **cidadania ativa** para a transformação da realidade, favorecendo a construção de processos dialógicos que permitam refletir, criticar, analisar e transformar a realidade, rompendo com visões reducionistas sobre os problemas socioambientais.”* **PPP3**

Conforme Sauv  (2005, p.317), o meio ambiente é a essência da vida, um espaço onde natureza e cultura se interligam, moldando a identidade, as relações interpessoais e o modo de “estar no mundo”. Em síntese, na delimitação desta análise, evidencia-se que as instituições 1 e 2, de modo geral, reconhecem a Educação Integral como um princípio norteador. Contudo, constatou-se uma insuficiente articulação desse princípio às práticas pedagógicas, especialmente no âmbito da educação ambiental. Por outro lado, a Instituição 3 reafirma a formação integral como um instrumento transformador e emancipatório nas práticas desenvolvidas na escola, conforme descrito na seguinte unidade de significado:

“  uma tecla que a escola bate com muita fôrça, que é essa formação do aluno de forma integral, que não   só conteúdo. Você precisa da formação do ser humano completa, crítica.”

PROF3

Nesse contexto, é fundamental destacar a relevância do Programa ETI, que, por meio de suas diretrizes, pode promover uma reorientação do currículo escolar para uma abordagem que privilegia o desenvolvimento integral nos espaços educativos. Ademais, cabe ressaltar que um dos eixos estruturantes do programa, o eixo “Entrelaçar”, busca articular a educação com o meio ambiente, a cultura, a sociedade e a saúde, fortalecendo assim uma perspectiva de formação integral que contempla as diversas dimensões da vida. Esses fatores podem fornecer condições para o desenvolvimento de práticas educativas significativas, transformadoras e emancipatórias, favorecendo a edificação da EA nesses espaços.

4.2.3 Desafios e potencialidades para o desenvolvimento da Educação Ambiental em Escolas de Tempo Integral

A EA desempenha um papel central na formação humana, sendo compreendida como uma práxis educativa que converge para a construção de uma consciência ambiental crítica e emancipatória. Nesse sentido, de acordo com Campos e Cavalari (2017), dada a complexidade e a abrangência das questões ambientais, torna-se imprescindível preparar educadores comprometidos com essa temática. Contudo, as Escolas 2 e 3 evidenciam como um grande desafio para o desenvolvimento das práticas ambientais, o despreparo decorrente da ausência de formação adequada para a atuação em EA no contexto das ETI, conforme evidenciado nas unidades de significado a seguir.

“Nós também não temos formação específica para o professor trabalhar na escola de tempo integral. Então, tem professor que vem aqui, e essa questão de trabalhar com projetos   difícil, porque nem todos os professores têm essa personalidade, têm esse conhecimento.” **CORD2**

“ s vezes o professor que pega a matéria não tem tanta habilidade para trabalhar na horta, não é habilitado para trabalhar com educação ambiental.” **CORD3**

Nesse contexto, considerando que a escola se configura como um espaço privilegiado para a promoção de uma práxis educativa e social fundamentada nos princípios da EA,   necessário reavaliar os processos formativos, tanto de educandos quanto, especialmente, de educadores. Estes, enquanto agentes centrais no processo educativo são essenciais para a

implementação de práticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas e alinhadas às dimensões que permeiam a temática ambiental: os conhecimentos, os valores e a participação política (Carvalho, 2017).

Além disso, a Escola 2, que é uma Escola do Campo, evidencia a ausência de uma formação específica dos docentes para o contexto da instituição:

“Os professores vêm pra cá e não têm formação para trabalhar com o campo.” **CORD2**

“Não existe uma política de gestão de pessoas apropriada para trabalhar no campo, uma formação específica.” **CORD2**

A Educação do Campo, reivindicada pelos movimentos sociais, vai além do modelo tradicional centrado nas primeiras letras, nos livros didáticos ou no simples domínio da palavra escrita. Trata-se de um projeto educativo que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, estabelecendo uma conexão direta entre formação e produção, educação e compromisso político. É uma escola que, em seus processos de ensino e aprendizagem, integra o universo cultural e formas específicas de aprendizado, reconhecendo e legitimando os saberes construídos a partir de suas vivências e experiências. Mais do que espaço de instrução, a escola do campo torna-se uma ferramenta de luta, essencial para a conquista e afirmação dos direitos de cidadania dessas comunidades (Martins; Antunes, 2013).

Dessa forma, a Educação do Campo transcende uma visão limitada a um único tipo de conhecimento, promovendo a conscientização dos diferentes setores da sociedade e garantindo a formulação de políticas educacionais que respeitem e atendam às particularidades do campo, consolidando, assim, o direito de uma educação que seja “No e Do Campo” (Torres; Timbó, 2015, p. 32).

Nesse contexto, a formação específica para atuação nas escolas do campo torna-se primordial, uma vez que a ausência de qualificação ou de uma vinculação cultural com o espaço do campo pode levar práticas pedagógicas que, intencionalmente ou não, contribuem para a desvalorização e a marginalização do modo de vida camponês (Santos, 2019).

Nessa direção, no contexto da EA na Escola do Campo, a prática educativa desempenha um papel fundamental ao promover reflexões que possibilitam aos educandos analisar criticamente a realidade objetiva que lhes é imposta no cotidiano. Esse processo não apenas fomenta o desenvolvimento de sujeitos críticos e politicamente engajados, mas também contribui para esclarecer e revelar as contradições existentes em relação à realidade vivida pela população camponesa. Segundo Coelho *et al.* (2020), isso exige dos educadores das escolas do campo um compromisso efetivo com o desenvolvimento de conhecimentos integrados à sua práxis social e ambiental.

Ademais, outro desafio apontado que é evidenciado nos discursos refere-se a descontinuidade das práticas ambientais no contexto das ETI, devido a alta rotatividade dos professores. Esse ponto foi exposto pela Escola 3:

“É difícil trabalhar com continuidade, porque infelizmente é contrato, né? Então sempre vai chegar um professor novo, ele vai ter uma visão diferente...” **PROF3.2**

A unidade de significado evidencia a contratação em regime temporário como um desafio para o desenvolvimento de práticas no âmbito da EA. Esse regime permite que o docente ingresse na rede pública de ensino, porém, estabelece um limite máximo de dois anos para a duração do contrato. É importante destacar que, mesmo dentro desse período, não há garantia de que os professores permanecerão na mesma escola, o que contribui para uma elevada rotatividade docente. Nesse sentido, ao se considerar projetos de EA planejados e desenvolvidos a longo prazo, a característica do contrato temporário dos professores configura-se como um desafio significativo, pois inviabiliza a continuidade dessas práticas, dificultando a construção de um planejamento coeso e a consolidação de um projeto de EA.

Outra questão identificada nos discursos, que se apresenta como um desafio para o desenvolvimento de práticas ambientais no âmbito da ETI, refere-se à insuficiência de recursos financeiros e à inadequação da estrutura física das escolas. Nas unidades de significado analisadas, as Escolas 2 e 3 destacaram a carência de infraestrutura e a limitação dos recursos financeiros como fatores que comprometem o desenvolvimento de projetos voltados à EA:

“Por questões técnicas e financeiras, não conseguimos implementar projetos como aquaponia e a agroecologia.” **CORD2**

“A gente precisa de estrutura. E aí é uma das coisas que a gente sente mais falta é de investimento público mesmo.” **PROF3.2**

Vasconcelos *et al.* (2023) destacam a relação significativa entre os investimentos públicos em educação e a infraestrutura das escolas no Brasil, ressaltando a relevância dessas variáveis para o desempenho escolar. O estudo evidencia que o desempenho dos alunos não é determinado apenas pelo esforço individual, mas também pela responsabilidade do poder público em garantir condições adequadas para que as escolas disponham de recursos básicos necessários ao exercício de suas atividades com qualidade. Isso inclui proporcionar um ambiente propício à aprendizagem, contribuindo para a redução das desigualdades no ensino.

Nesse sentido, segundo a Portaria nº 1.495 de 2023, do Programa ETI, o Ministério da Educação (MEC), no inciso III do artigo 16, estabelece como uma de suas estratégias a melhoria e adequação de espaços e insumos, bem como a diversificação de materiais pedagógicos (Brasil, 2023). Tais ações são fundamentais para assegurar a qualidade do ensino e a efetividade da educação integral, alinhando-se aos princípios de equidade e inclusão no ambiente educacional. Diante disso, por mais que a implementação do Programa seja recente é imprescindível que o MEC mantenha um firme comprometimento no cumprimento dessas medidas, garantindo que as diretrizes estabelecidas sejam efetivadas em sua totalidade.

Adicionalmente, uma potencialidade identificada nas unidades de significado refere-se à ampliação do tempo no contexto das escolas de tempo integral. Essas unidades indicam que a extensão da jornada escolar viabiliza o desenvolvimento das ações voltadas à EA nas Escolas 1, 2 e 3, as quais não seriam plenamente trabalhadas no formato de tempo regular:

“O tempo expandido na escola facilita muito essa questão de execução de projetos e da diversificação”. **CORD2**

“Só no horário regular não dá para trabalhar esses projetos de forma efetiva.” **CORD3**

“Seria muito complicado fazer isso [projetos de EA] em no horário regular; a gente sabe, parece muito tempo, mas quando você pensa em uma aula de 40, 45 minutos, é rápido, não dá tempo e aí tem outras coisas.” **PROF3.3**

“A questão de falar que o projeto funciona em tempo integral é porque realmente você tem um suporte maior de recursos humanos. Então, às vezes, você tem realmente ali um professor, um educador, um monitor, uma outra pessoa que ali naquele contraturno ali consegue uma disponibilidade maior de tempo e consegue se dedicar à questão do projeto.” **DIR1**

Segundo Gadotti (2009), o desenvolvimento das ações pedagógicas nas escolas em tempo integral contribui para a melhoria da principal função da escola: a aprendizagem. Dessa forma, infere-se que, no contexto das escolas analisadas, neste estudo, a extensão da jornada escolar, no âmbito do Programa ETI, potencializa o desenvolvimento de ações educativas voltadas à EA nesses espaços formadores. Além disso, é importante destacar que, a ampliação do tempo de permanência dos alunos, que tem como objetivo não apenas garantir maior acesso ao conteúdo pedagógico, mas também favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes por meio de atividades diversificadas que incluem esportes, artes, cultura e outras ações formativas (Brasil, 2023).

Além disso, outra potencialidade do Programa ETI para o fortalecimento das práticas em EA, identificada nos discursos das escolas 1, 2 e 3 e evidenciada nas unidades de significado a seguir, refere-se à vinculação das ações de EA com a comunidade. Nesse contexto, tais iniciativas contribuem para o fortalecimento da relação entre a escola e o contexto social na qual ela está inserida.

“Então, primeira coisa, você tem que fazer o levantamento do público que você atende, da onde vêm esses alunos, quem são, como é que a família é formada, qual o histórico dessa família, qual é o nível de renda dessa família, onde é que mora [...] a partir daí a gente vai desenvolver os projetos. Porque, às vezes, a gente pensa que a questão do projeto e a gente imagina só a parte teórica. No papel ele fica lindo, mas na aplicabilidade não dá liga, não funciona. Por quê? Porque não condiz com a expectativa que o grupo atende.” **DIR1**

“Os projetos precisam estar conectados com a comunidade e a realidade dos alunos.”
CORD2

“Alguns espaços aqui perto da escola que eles são, acabam virando depósito de lixo, então a gente consegue trabalhar um pouco essa parte de onde eles moram, como é que está a região, de como a comunidade lida com essas coisas.” **PROF3.3**

Nesse contexto, as unidades de significado indicam que as Escolas demonstram uma preocupação em compreender a realidade e o contexto social no qual estão inseridas e, a partir dessa compreensão, estruturar ações que dialoguem com o contexto vivido pelos estudantes, proporcionando práticas educativas significativas. Conforme expõe Gadotti (2009), a escola em tempo integral tem a capacidade de expandir os espaços de aprendizagem em colaboração

com a comunidade. Assim, a escola pode atuar como agente de desenvolvimento local, ao buscar identificar e valorizar as diversas potencialidades existentes nas comunidades.

Em síntese, no contexto das escolas analisadas neste estudo, o Programa ETI revela tanto desafios quanto potencialidades para o desenvolvimento das práticas de EA nesses espaços educadores. Dentre os desafios identificados, destacam-se questões estruturais relacionadas às condições físicas das escolas, financeiras e a necessidade de uma formação mais específica para os profissionais que atuam nesse modelo de educação.

Nesse sentido, é indubitável que a infraestrutura escolar desempenha um papel essencial na efetividade das práticas pedagógicas, demandando investimentos que garantam ambientes adequados para a aprendizagem. Além disso, a formação dos educadores deve estar alinhada aos princípios da Educação Integral, que não se restringe à ampliação da jornada escolar, mas busca proporcionar uma formação abrangente, articulando diferentes dimensões do conhecimento e da vivência comunitária.

É relevante destacar que, na delimitação deste estudo, a ampliação da jornada escolar no âmbito do Programa de ETI se evidencia como uma potencialidade significativa. Essa extensão do tempo escolar possibilita a realização das atividades de EA de forma mais efetiva (**CORD3**), permitindo uma abordagem mais aprofundada e contextualizada desses temas.

Além disso, o Programa prevê a promoção do diálogo entre a escola e a comunidade (Brasil, 2023), aspecto que também se manifesta nas unidades de significado analisadas. Observa-se que esses espaços educadores buscam, por meio das práticas de EA, alinhar suas ações à realidade social na qual estão inseridos (**DIR1**).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar as potencialidades do Programa Escola em Tempo Integral (ETI) para o fortalecimento da Educação Ambiental (EA), com foco nas práticas educativas desenvolvidas em três escolas públicas de Planaltina, Distrito Federal. A análise dos dados evidenciou que o Programa ETI, ao ampliar a jornada escolar favorece o desenvolvimento das práticas de EA que vão para além da transmissão de conhecimentos. No entanto, observou-se que, embora as escolas investigadas desenvolvam iniciativas relevantes, como a gestão de resíduos e o cultivo de hortas, por exemplo, ainda há uma predominância de abordagens pragmáticas e conservacionistas em detrimento de uma perspectiva crítica e emancipatória da EA. Essa limitação sugere a necessidade de uma reorientação pedagógica que incorpore as dimensões políticas, sociais, e culturais das questões ambientais, promovendo uma formação integral dos estudantes.

Um dos principais desafios identificados foi a falta de formação específica dos profissionais para atuar com EA, no contexto das escolas de tempo integral, especialmente nas escolas do campo. A alta rotatividade dos docentes, decorrente de contratos temporários, também se mostrou um obstáculo para a continuidade e consolidação das práticas de EA. Além disso, a insuficiência de recursos financeiros e a inadequação da infraestrutura física das escolas foram apontados como fatores que comprometem o desenvolvimento das práticas educativas ambientais. Diante desses desafios, evidencia-se a necessidade de investimentos públicos e de políticas de formação permanente e continuada.

Por outro lado, o estudo destacou as potencialidades do Programa ETI para o fortalecimento da EA, especialmente no que diz respeito à ampliação do tempo escolar e à

integração com a comunidade. Essa articulação entre escola e comunidade é fundamental para a promoção de uma EA significativa, capaz de dialogar com as realidades locais e contribuir para a formação de cidadãos conscientes e atuantes diante das questões socioambientais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, W. O. **O Ensino de Ciências e Educação Ambiental: a formação de sujeitos ecológicos a partir do Ensino Fundamental**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2962>. Acesso em: 6 fev. 2025.

ANDRADE, D. F.; SORRENTINO, M. Da gestão ambiental à educação ambiental: as dimensões subjetiva e intersubjetiva nas práticas de educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 8, n. 1, p. 88-98, 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/7796>. Acesso em: 6 fev. 2025.

ARRAIS, A. A. M. **Escolas sustentáveis: uma análise de experiências a partir do pensamento freireano**. 2021. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/42339?locale=en>. Acesso em: 6 fev. 2025.

ARRAIS, A. A. M.; BIZERRIL, M. X. A. A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 37, n. 1, p. 145-165, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/10885>. Acesso em: 6 fev. 2025.

ARRAIS, A. A. M.; MACHADO, P. F. L.; BIZERRIL, M. X. A. A horta e suas potencialidades para as abordagens CTS no contexto escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA16_ID3112_21042019104943.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

AULER, C. J.; BONES, N. K. O Meio Ambiente como Rationale da Política Externa: uma análise preliminar sobre o governo Lula III. **Revista Centro de Estudos Estratégicos e Planejamento Espacial Marinho (CEDEPEM)**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 17-30, set./dez. 2022. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cedepem/files/2023/10/Caio-et-al.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/331008193>. Acesso em: 25 out. 2024.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. da S.; GALIAZZI, M. do C. Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à Educação Ambiental? **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 74-89, nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1º ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Caderno Temático Meio Ambiente. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_meio_ambiente_consolidado_v_final_27092022.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.367, de 1º de janeiro de 2023. Institui a Comissão Interministerial Permanente de Prevenção e Controle do Desmatamento, restabelece o Plano de Ação para a Prevenção e Controle do Desmatamento na Amazônia Legal e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11367.htm. Acesso em: 21 maio de 2024.

BRASIL. Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 18 jul. 2024. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/38741948>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Governo Federal retoma política ambiental e climática em 2023. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202312/governo-federal-retoma-politica-ambiental-e-climatica-em-2023>. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 6 fev. 2025.

CAMPOS, D. B.; CAVALARI, R. M. F. Educação Ambiental e formação de professores enquanto “sujeitos ecológicos”: processos de formação humana, empoderamento e emancipação. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 34, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324018654_Educacao_Ambiental_e_formacao_de_professores_enquanto_sujeitos_ecologicos_processos_de_formacao_humana_empoderamento_e_emancipacao. Acesso em: 22 jan. 2025.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez Editora, 2017. 285 p.

COELHO, F. T.; TEIXEIRA, M. C.; SANTOS, F. N. A Educação Ambiental no currículo da escola do campo: propostas pedagógicas de uma Escola Família Agrícola. Kiri-kerê: **Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 4, p. 65-78, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i4.30771>. Acesso em: 16 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos. Brasília, DF: SEEDF, 2014. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

FEARNSIDE, P. M. Retrocessos sob o Presidente Bolsonaro: um desafio à sustentabilidade na Amazônia. **Revista Sustentabilidade em Debate**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 5-13, 2019.

FERREIRA, E. M. M.; SILVA, R. A. da. Educação integral e educação ambiental: um diálogo essencial. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação; Ministério do Meio Ambiente; UNESCO, 2007. p. 216-227.

GADOTTI, M. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: **Instituto Paulo Freire**, 2009. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/71f1ccb2-a901-4e0b-b9a5-0276d83beadf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 22-45, 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003107175>. Acesso em: 8 jul. 2024.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Acesso em: 16 dez. 2024.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC: Pesquisa e Ação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em:

<https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2018/03/Reflex%C3%B5es-sobre-educa%C3%A7%C3%A3o-integral-e-escola-de-tempo-integral.p> Acesso em: 24 jun. 2024.

JORGE, A. A.; COSTA, B. G.; BORGES, G. A. B. Criação e reestruturação de ministérios no Governo Lula: uma análise a partir das lutas camponesa, indígena e ambiental. **Geografia em Atos**, Presidente Prudente, v. 7, n. 1, e023014, 2023. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/9899/7243>. Acesso em: 5 jun. 2024.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 1-22, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma Educação Ambiental Indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 23, n. 1, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a40204>. Acesso em: 30 maio 2024.

LAYRARGUES, P. P. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológismo. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.n1.p28-47>. Acesso em: 6 fev. 2025.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 25-50, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>. Acesso em: 22 jul. 2024.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e Gestão Participativa na Explicitação e Resolução de Conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://arquivo.ambiente.sp.gov.br/cea/2011/12/FredericoLoureiro.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

MARTINS, A. A.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: MARTINS, A. A.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; CORRÊA, J.; ZENHA, L. (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Porto Alegre: Autêntica, 2009. p. 11-28.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE E MUDANÇA DO CLIMA. Pronunciamento da ministra Marina Silva no Dia Mundial do Meio Ambiente. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/noticias/pronunciamento-da-ministra-marina-silva-no-dia-mundial-do-meio-ambiente>. Acesso em: 5 jun. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 16 dez. 2024.

PEDRUZZI, A. D. N.; SCHMIDT, E. B.; GALIAZZI, M. C.; PODEWILS, T. L. Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 584-604, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p584-604>. Acesso em: 16 dez. 2024.

PEREIRA, A. M.; FIGUEIREDO, I. M. A. E. L.; SILVA, A. R. Os pressupostos históricos da Educação Ambiental e a crise ambiental atual. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/14095>. Acesso em: 6 fev. 2025.

PEREIRA, E. G. C.; FONTOURA, H. A. da. Educação ambiental (EA) na perspectiva do ensino de ciências. **Revista Interações**, Lisboa, v. 11, n. 39, p. 564-576, mar. 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/8759/6317>. Acesso em: 6 fev. 2025.

PORTAL EDUCAÇÃO INTEGRAL. Linha do tempo. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

REIS, F. de A. R.; OLIVEIRA, H. C. G. de; PINHO, L. G.; TIMOTEO, G. M. Educação ambiental crítica e metodologias participativas na educação não formal: perspectivas da produção científica brasileira no período de 2010 a 2021. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.2023-16904>. Acesso em: 5 jun. 2024.

REIS, M. F. de C. **Educação Ambiental: Natureza, Razão e História**. 1. ed. São Carlos: RiMa, 2004.

ROSA, S. T.; MENDONÇA, M. B.; MONTEIRO, T. G. A educação ambiental como estratégia para a redução de riscos socioambientais. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 211-230, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-4422ASOC1099V1832015>. Acesso em: 6 fev. 2025.

SANTOS, A. L. A. dos; SILVA, J. B. da. Práticas educativas de Educação Ambiental: o que revelam as atividades educativas com uso de hortas escolares no Brasil? **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 19, n. 2, p. 149-162, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34024/revbea.2024.v9.15495>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SANTOS, J. R. Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, e3834, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/sauve-ea-possibilidades-limitacoes-meio-ambiente---tipos.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Educação em Tempo Integral. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-integral-2/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SILVA, A. S. **O Ensino de Ciências e Educação Ambiental: a formação de sujeitos ecológicos a partir do Ensino Fundamental**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2962>. Acesso em: 6 fev. 2025.

SILVA, J. F.; SCHNEIDER, H. N. Tutorial Análise Textual Discursiva. Universidade Federal de Sergipe, 2024. Disponível em: <https://gepi.ed.org/wp-content/uploads/2024/02/Tutorial-Analise-Textual-Discursiva.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

SOUSA, G. C. de. **A prática docente na educação ambiental: uma análise da ação educativa dos professores de ciências da rede municipal de João Pessoa**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7724/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

TAMAI, I. **O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental**. São Paulo: Annablume, 2002.

TOZONI-REIS, M. F.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, v. 30, n. 3, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38112>. Acesso em: 17 jan. 2025.

TORRES, A. M.; TIMBO, B. H. O. **Educação integral nas escolas do campo: uma análise na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Manoel Alves de Araújo**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2258/1/AMST24052016>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VASCONCELOS, J. C.; LIMA, P. V. P. S.; ROCHA, L. A.; KHAN, A. S. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874-895, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802245>. Acesso em: 20 jan. 2025.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.