



DA POLÍTICA À PRÁTICA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E SUAS INTERFACES COM O ENSINO DE CIÊNCIAS

FROM POLITICS TO PRACTICE: CHALLENGES OF FULL-TIME EDUCATION AND ITS INTERFACES WITH SCIENCE TEACHING

Gracieli Leidi Poersch

Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Professora Efetiva do Município de Santo Cristo-RS
gracieli.poersch@gmail.com

Rúbia Emmel

Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)
Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha (IFFar)
Professora do Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar os desafios da implantação da Educação em Tempo Integral (ETI) e suas articulações com o Ensino de Ciências, buscando compreender os obstáculos que interferem nas dinâmicas pedagógicas no contexto escolar. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa e utilizou um questionário como instrumento de coleta de dados. A investigação foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santo Cristo/RS que oferta a Educação em Tempo Integral, tendo como participantes cinco professoras de Ciências da Natureza dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano). O referencial teórico adotado foi o ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball, e a análise dos dados ocorreu por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados indicam que a política de Educação em Tempo Integral é reinterpretada e ressignificada pelos professores e demais profissionais, possibilitando a adequação do currículo às especificidades da realidade local. Evidenciou-se, ainda, que a consolidação da ETI como política pública requer um projeto pedagógico comprometido com a qualidade, a equidade e a relevância social. Constatou-se que a ETI amplia as possibilidades do Ensino de Ciências, favorecendo práticas investigativas, experimentações e projetos interdisciplinares.

Palavras-chave: Ciclo de Políticas; Política Pública; Currículo adaptado; Professores; Práticas investigativas.

Abstract

This study aims to analyze the challenges of implementing Full-Time Education (FTE) and its connections with Science Education, seeking to understand the obstacles that interfere with pedagogical dynamics in the school context. The research presents a qualitative approach and used a questionnaire as a data collection instrument. The investigation was carried out in a public elementary school in the Municipal Network of Santo Cristo/RS that offers Full-Time Education, with five Science teachers from the Initial Years (1st to 5th grade) participating. The theoretical framework adopted was the policy cycle, proposed by Stephen Ball, and the data analysis was performed using Content Analysis. The results indicate that the Full-Time Education policy is reinterpreted and given new meaning by teachers and other professionals, allowing the curriculum to be adapted to the specificities of the local reality. It was also evident that the consolidation of Full-Time Education as a public policy requires a pedagogical project committed to quality, equity, and social relevance. It was found that Full-Time Education expands the possibilities of Science teaching, favoring investigative practices, experimentation, and interdisciplinary projects.

Keywords: Policy Cycle; Public Policy; Adapted Curriculum; Teachers; Investigative Practices.

1 INTRODUÇÃO

A Educação em Tempo Integral tem se afirmado como uma política pública relevante no cenário educacional brasileiro, ao propor a ampliação do direito à educação e a promoção da formação integral dos estudantes. Sua implantação, entretanto, representa uma mudança na concepção de escola, ensino e aprendizagem, exigindo transformações estruturais, pedagógicas e culturais que ainda se configuram como desafios para sua consolidação nas redes públicas de ensino. Conforme Moll (2012), a Educação em Tempo Integral demanda um novo olhar sobre o papel da escola, reconhecendo o estudante como sujeito central do processo educativo e considerando suas múltiplas dimensões de desenvolvimento — intelectual, emocional, social, cultural e física.

No campo do Ensino de Ciências, a proposta da Educação em Tempo Integral amplia as possibilidades de abordagem pedagógica, favorecendo práticas investigativas, interdisciplinares e contextualizadas, capazes de dialogar com os interesses dos estudantes e com os problemas concretos de seus territórios (Cachapuz et al., 2005). Contudo, como destaca Carvalho (2018), essa perspectiva exige mudanças na organização curricular e no papel do professor, que passa a assumir a função de mediador de aprendizagens, articulando conteúdos científicos a temas contemporâneos, socioambientais e éticos. Assim, embora a articulação entre a Educação em Tempo Integral e o Ensino de Ciências apresente grande potencial para a formação de sujeitos críticos, curiosos e conscientes, sua efetivação requer a superação de práticas fragmentadas e centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos.

Nesse contexto, o currículo assume papel central na organização da escola de tempo integral, pois orienta as práticas pedagógicas e define os objetivos educacionais. Segundo Araújo et al. (2023), a consolidação da Educação em Tempo Integral, pressupõe a construção de um currículo flexível, integrado, capaz de articular conhecimentos acadêmicos, saberes da vida cotidiana, interesses dos estudantes e desafios do mundo contemporâneo. A integralidade, portanto, não pode ser reduzida à mera ampliação do tempo escolar, devendo estar associada à ressignificação das práticas educativas, com valorização de projetos interdisciplinares, atividades culturais, científicas, esportivas e de desenvolvimento pessoal. Uma concepção restrita de tempo integral, limitada ao aumento da carga horária sem uma proposta pedagógica consistente, pode resultar em desgaste e desmotivação dos estudantes (Moll, 2012).

O texto de referência para a formação continuada do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2025) reforça a compreensão da educação como um direito social, e não como mercadoria, reconhecendo os educandos como sujeitos culturais que produzem conhecimentos a partir de suas experiências sociais. Nessa perspectiva, os conteúdos acadêmicos são entendidos como instrumentos culturais fundamentais para a leitura, interpretação e transformação da realidade, devendo estar articulados às práticas sociais e aos contextos territoriais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Assim, a ampliação do tempo escolar, por si só, não garante a efetivação da Educação Integral. A integralidade da educação está relacionada tanto à compreensão dos sujeitos em suas múltiplas dimensões formativas quanto ao reconhecimento de que a aprendizagem ocorre em diferentes espaços e tempos. A Educação em Tempo Integral representa, portanto, um avanço importante para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação integral dos estudantes; contudo, conforme aponta Cavaliere (2014), sua implementação requer planejamento, investimento e compromisso político de longo prazo. Nesse cenário, a articulação entre a Educação em Tempo Integral e o Ensino de Ciências configura-se como um caminho promissor para tornar a escola conectada aos desafios contemporâneos (Barbosa Filho, 2022), desde que

sejam enfrentadas as questões estruturais, garantida a formação continuada dos docentes e asseguradas condições para que o tempo ampliado se traduza, efetivamente, em tempo de aprendizagem, investigação e construção do conhecimento.

Para esta investigação, buscamos os conceitos centrais da abordagem do ciclo de políticas, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994). Essa abordagem constitui um referencial analítico que permite examinar criticamente a trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a implementação no contexto da prática e os efeitos decorrentes.

Ball e Bowe (1992) propuseram um ciclo contínuo composto pelos contextos de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos e das estratégias políticas. Esses contextos são inter-relacionados, flexíveis e dinâmicos, apresentando arenas, lugares e grupos de interesse, além de envolverem disputas e embates.

Neste trabalho, analisamos o contexto dos resultados/efeitos, que segundo Ball (1994), preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. O autor defende que as políticas geram efeitos, em vez de simplesmente resultados, pois produzem impactos diversos e interagem com as desigualdades existentes. Nesse sentido, o contexto dos resultados/efeitos busca compreender como as políticas influenciam as condições sociais, pedagógicas e institucionais.

De acordo com Mainardes (2007, p. 60), a questão essencial desse contexto é a “reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática, por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica”. Assim, a análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver o exame de dados estatísticos, resultados de avaliações de desempenho dos alunos, aplicação de testes e realização de entrevistas, permitindo uma compreensão mais ampla dos impactos das políticas educacionais.

Esse contexto, conforme Ball (2001), permite verificar se a política atingiu seus objetivos, revelando como ela é efetivamente vivida nas escolas e considerando a subjetividade dos atores envolvidos. Seu foco está na análise do impacto da política sobre seus destinatários — alunos, professores e instituições —, investigando as consequências intencionais e não intencionais, bem como a forma como esses efeitos contribuem (ou não) para a elevação dos padrões educacionais, o aumento do acesso e a promoção da justiça social. Esse contexto também possibilita avaliar dados oficiais, efeitos de primeira e segunda ordem e a distância entre o texto político inicial e a prática real, analisando as consequências esperadas e inesperadas para subsidiar a construção de políticas futuras.

O contexto de resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, que, segundo Ball e Bowe (1992), é o espaço em que a política é colocada em ação, estando sujeita à interpretação e à recriação por parte daqueles que estão diretamente envolvidos com sua implementação, os quais podem modificar aspectos da mesma. A política pode, portanto, ser relida, reelaborada e recriada, sendo nesse processo que se produzem seus efeitos e consequências, capazes de gerar alterações e transformações relevantes na área ou setor ao qual se destina. Ball (1992) ressalta a importância das interpretações dos textos políticos realizadas pelos profissionais que atuam nesse contexto, pois é a partir dessas leituras que as políticas ganham sentido e se materializam na prática cotidiana.

O contexto da prática e o contexto dos resultados/efeitos são cruciais para a ressignificação das políticas públicas, pois permitem avaliar como a política é vivenciada e adaptada pelos atores locais, identificando desafios, resistências e adaptações não previstas que

revelam tanto tensões quanto potencialidades no processo de implementação. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar a implantação da Educação em Tempo Integral a partir do ciclo de políticas de Ball (2001), pois essa perspectiva possibilita uma compreensão crítica e dinâmica do processo de formulação e execução das políticas educacionais. Ela permite investigar de que maneira as diretrizes são interpretadas, traduzidas e vivenciadas pelos atores escolares em seu cotidiano, além de examinar os efeitos concretos da política sobre a organização escolar, o currículo e, especificamente, sobre o Ensino de Ciências. Assim, é possível identificar as tensões, lacunas e resistências presentes nesse processo.

Dessa forma, a utilização do ciclo de políticas de Ball, conforme destaca Mainardes (2007), mostra-se essencial para uma análise crítica e aprofundada da implantação da escola de tempo integral e de sua articulação com o Ensino de Ciências, pois permite integrar teoria e prática, discurso e ação. Essa abordagem revela as complexidades envolvidas na materialização das políticas públicas e oferece subsídios mais sólidos para a tomada de decisões e para a formulação de estratégias educacionais mais efetivas.

Diante disso, o problema desta pesquisa consiste em investigar quais são os principais desafios enfrentados no processo de implantação da Educação em Tempo Integral e de que maneira esses desafios impactam as dinâmicas pedagógicas e as articulações com o Ensino de Ciências no cotidiano escolar, bem como identificar estratégias que possam contribuir para a superação dessas dificuldades e para a efetivação da proposta. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é identificar e analisar os desafios presentes na implantação da Educação em Tempo Integral e em suas articulações com o Ensino de Ciências, buscando compreender os obstáculos que interferem nas dinâmicas pedagógicas no contexto escolar.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa (Lüdke; André, 2001), de natureza exploratória, com o objetivo de analisar as concepções de professores sobre as relações entre a Educação em Tempo Integral e o Ensino de Ciências, tendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário composto por seis questões abertas, sendo que este instrumento de coleta de dados foi escolhido por possibilitar a obtenção de informações de forma mais organizada, objetiva e padronizada, além de permitir que os participantes respondam no momento mais conveniente, favorecendo maior liberdade de expressão e garantindo agilidade na coleta e na análise dos dados. O estudo foi realizado com cinco professores de Ciências de uma escola de tempo integral do município de Santo Cristo/RS, buscando compreender como esses docentes percebem o currículo, as dificuldades e os desafios envolvidos na implantação da Educação em Tempo Integral e no Ensino de Ciências. Desenvolver uma pesquisa qualitativa implica a obtenção de dados por meio do contato direto entre o pesquisador e a realidade investigada, o que envolve a preocupação em retratar e analisar as perspectivas dos sujeitos participantes (Lüdke; André, 2001).

A partir da leitura e da seleção de excertos das respostas dos questionários, realizamos a análise e o tratamento dos dados com base no ciclo de políticas de Ball (2001), buscando compreender como se apresentam as integrações entre conceitos, problemáticas, dificuldades e contextos, bem como as articulações entre o currículo e o Ensino de Ciências na Educação Básica. Com o embasamento teórico e o aprofundamento nos estudos sobre a Educação em Tempo Integral e o currículo de Ciências, desenvolvemos esta investigação com o intuito de conhecer as realidades, a organização, os desafios e as especificidades do Ensino de Ciências.

Os preceitos éticos e de direitos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (07/04/2016), que regulamenta pesquisas com seres humanos, foram rigorosamente respeitados. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após serem devidamente informadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Foi assegurado o direito de participação voluntária, bem como o sigilo e o anonimato das colaboradoras. O levantamento dos dados visa contribuir para a problematização e compreensão das relações entre a Educação em Tempo Integral, o currículo e o Ensino de Ciências, fortalecendo o debate sobre as implicações e desafios dessa articulação no contexto da Educação Básica.

Enfatizamos, ainda, que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição de ensino (número do parecer: 7.237.248). Para preservar a identidade das professoras que consentiram em participar da pesquisa, foram criados códigos de identificação, sendo nomeadas com a letra “P” (professoras), seguida de numeração em ordem crescente: P1, P2 e assim sucessivamente.

As questões éticas da pesquisa foram devidamente respeitadas, visto que analisamos os seguintes documentos: trabalhos acadêmicos selecionados em sites de domínio público na *Web 2.0*, Documentos Curriculares Oficiais do Estado e documentos oficiais da escola. O levantamento dos dados possibilitou a constituição da dissertação, contribuindo para a problematização e a compreensão das relações entre a Educação em Tempo Integral, o currículo e o Ensino de Ciências.

O questionário teve como principal foco investigar a análise curricular, a forma de trabalho e a articulação com a BNCC (Brasil, 2017) e com a Educação em Tempo Integral, buscando compreender de que maneira essa articulação pode contribuir para o currículo no Ensino de Ciências. A análise dos dados ocorreu por meio das respostas dos professores acerca da Educação em Tempo Integral e do Ensino de Ciências, com o objetivo de identificar e conhecer sua trajetória formativa (pré-análise), bem como suas perspectivas em relação às possíveis articulações entre os temas. As respostas foram tabuladas, inicialmente, a partir da leitura, organização e identificação dos dados, utilizando ferramentas como o *Microsoft Excel*, a fim de simplificar a exploração e a análise das informações relevantes à pesquisa.

A partir desse instrumento de coleta de dados, realizamos a Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011), a qual compreende três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação. Segundo Bardin (2011), a primeira etapa, denominada Pré-análise, consiste na organização dos dados para a constituição do *corpus* da pesquisa, estruturando-se em quatro fases: (a) leitura flutuante, que permite a familiarização com os documentos e o reconhecimento do texto; (b) escolha dos documentos, delimitando o conteúdo a ser analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos, sendo as hipóteses entendidas como afirmações provisórias a serem verificadas e os objetivos como as finalidades que orientarão a utilização dos resultados; e (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, etapa que envolve a organização sistemática dos recortes de texto e sua categorização em indicadores analíticos.

A partir das análises realizadas sobre as respostas dos questionários, exploramos a categoria do contexto dos efeitos/resultados, permitindo compreender, por meio do referencial teórico-metodológico do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), as dinâmicas e implicações da implementação da Educação em Tempo Integral. Esse embasamento teórico nos forneceu elementos para uma compreensão mais ampla da ETI enquanto política educacional, possibilitando analisar desde o processo de formulação até a execução e os impactos concretos das políticas e programas no cotidiano escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 CATEGORIA CONTEXTO DOS RESULTADOS: CONSEQUÊNCIAS E IMPACTOS DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE CIÊNCIAS

Nesta categoria, analisamos o contexto de resultados/efeitos, que, segundo Mainardes (2006), está relacionado às questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Com o passar dos anos, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas ao acrescentar outros dois contextos ao referencial original: o contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégias. Para Ball (2001), a avaliação de políticas por meio do ciclo constitui um método que permite compreender como as políticas são formuladas, interpretadas e aplicadas em diferentes contextos, o que, na área educacional, oferece contribuições relevantes para a análise dos elementos envolvidos em sua elaboração, desdobramento e vivência prática pelos atores sociais. Nessa perspectiva, Ball (1994) afirma que os resultados ou efeitos decorrem do contexto da prática e estão diretamente relacionados à infraestrutura das escolas e às condições de implementação. Ele distingue dois tipos de efeitos: os de primeira ordem e os de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem dizem respeito às mudanças estruturais e práticas, perceptíveis em locais específicos ou em todo o sistema. Já os efeitos de segunda ordem se referem ao impacto dessas transformações sobre os padrões de acesso social, oportunidades e justiça social.

A abordagem do ciclo de políticas, conforme Mainardes (2007, p. 55), “traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”. Assim, analisamos, sob a perspectiva macro, os efeitos em larga escala da política pública de Educação em Tempo Integral, e, sob a perspectiva micro, os conflitos, negociações e interesses dos atores envolvidos na implementação em nível local.

Dentro da perspectiva macro, destacamos que a política de Educação em Tempo Integral, ao ser implementada em nível nacional, costuma provocar mudanças estruturais profundas no sistema educacional. Essa política exige, segundo Reis (2022), a reorganização do currículo, a ampliação da jornada escolar e a redefinição do papel da escola na formação integral dos estudantes. Tais transformações envolvem a adequação dos espaços físicos, a contratação de profissionais e a criação de novas práticas pedagógicas que integrem diferentes áreas do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento pleno dos alunos e respeitando suas realidades e contextos locais.

Os efeitos em larga escala dessa política incluem a reconfiguração do tempo e do espaço escolar, a valorização de práticas pedagógicas mais integradas e o fortalecimento da escola como espaço de formação integral. De acordo com o PETI (Brasil, 2023), a Educação em Tempo Integral pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais, ampliar o acesso a oportunidades culturais e esportivas e fortalecer os vínculos entre escola, família e comunidade.

No entanto, a implementação dessa política também traz desafios, como a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente e gestão escolar, para que seus objetivos sejam efetivamente alcançados. Cavaliere (2014) complementa essa visão ao afirmar que a política de Educação em Tempo Integral tem potencial para reduzir desigualdades ao proporcionar mais tempo de aprendizagem formal para estudantes de diferentes origens, desde

que acompanhada de estratégias de inclusão e diferenciação pedagógica que assegurem o acesso equitativo e a qualidade do ensino.

Economicamente, a implementação em grande escala da Educação em Tempo Integral exige um financiamento estável e previsível. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), as despesas com infraestrutura, alimentação e transporte devem ser planejadas a longo prazo, com mecanismos de monitoramento que assegurem o uso eficiente dos recursos públicos. Nesse sentido, a sustentabilidade financeira torna-se um requisito essencial para evitar cortes orçamentários que comprometam a continuidade e a qualidade do programa.

Na escola pesquisada, os participantes da pesquisa apresentam perfis profissionais variados, o que contribui para uma visão diversificada sobre a Educação em Tempo Integral. Em relação à idade, os professores possuem entre vinte e cinquenta anos, indicando a presença tanto de profissionais em início de carreira quanto de docentes com maior experiência na docência. No que se refere ao tempo de atuação profissional, observa-se que os participantes possuem entre cinco e vinte anos de carreira, o que demonstra um grupo com diferentes trajetórias e vivências no contexto escolar. Quanto à formação inicial, os docentes são graduados nas áreas de Pedagogia, Ciências, Artes e Língua Portuguesa, evidenciando a diversidade de campos de conhecimento presentes na equipe pedagógica. Além disso, todos os participantes possuem aproximadamente cinco anos de experiência com a Educação em Tempo Integral, o que indica familiaridade com a proposta pedagógica e com as dinâmicas específicas dessa modalidade de ensino. Essa diversidade de formações e experiências contribui para enriquecer as análises sobre a implementação da Educação em Tempo Integral no contexto investigado.

A implantação da Educação em Tempo Integral, na escola pesquisada, é financiada pela Prefeitura Municipal de Santo Cristo, responsável por garantir a estrutura física, a alimentação e o quadro de profissionais. A Resolução 01/2024 (Santo Cristo, 2024) estabelece que a mantenedora é responsável pela gestão dos insumos, como a alimentação escolar e os materiais pedagógicos. Constatamos, ainda, uma ampla participação das famílias, que colaboram financeiramente para a aquisição de materiais pedagógicos e jogos educativos. No entanto, todos os professores que participaram da pesquisa destacaram a necessidade de uma infraestrutura mais ampla e adequada. Na pergunta “A escola possui infraestrutura adequada para atender em tempo integral?”, as respostas indicaram a falta de espaços específicos para descanso, refeitório e cozinha, bem como a ausência de uma quadra de esportes própria, o que percebemos por meio da contribuição de P4, que destaca a importância de espaços flexíveis. Apresentamos o Quadro 1 com todas as respostas dos professores que participaram da pesquisa.

Quadro 1: Percepções dos professores sobre a infraestrutura escolar para a Educação em Tempo Integral

Participante	Respostas
P1	Acredito que a escola deveria ter mais espaços adequados para a realização das atividades diversificadas ao ar livre e também para práticas esportivas.
P2	A estrutura da escola não é 100% adequada ao tempo integral, faltam espaços melhores para descanso dos alunos (sono), refeitório, cozinha e quadra de esportes.
P3	A escola possui o básico, mas pode ser ampliado com mais espaços na área externa para momentos coletivos, recreio e lazer.

P4	Considero que deveria haver na escola espaços flexíveis e conectados, com salas de aula amplas, salas multimídia, espaços <i>maker</i> , quadra de esportes e laboratórios.
P5	Sim, a escola possui muitos espaços diversificados e de qualidade.

Fonte: As autoras (2025)

Observa-se que, embora a escola disponha de uma estrutura considerada básica para o funcionamento das atividades, a maioria dos participantes aponta necessidades de ampliação e qualificação dos espaços físicos. Esses dados indicam que, apesar de avanços, a infraestrutura escolar ainda se apresenta como um desafio relevante para a consolidação de propostas pedagógicas no contexto da Educação em Tempo Integral, uma vez que a ampliação do tempo escolar exige também a reorganização e qualificação dos espaços educativos.

O texto de referência para a formação continuada do PETI (Brasil, 2025) reforça a importância da gestão intersetorial na implementação da política de Educação Integral, a fim de superar a fragmentação das ações propostas por diferentes políticas setoriais. Experiências bem-sucedidas nesse campo, segundo o documento, costumam combinar financiamento estável, metas claras, monitoramento de resultados, participação da comunidade e flexibilidade para adaptar o modelo às realidades locais.

Dessa forma, a consolidação da Educação em Tempo Integral como política pública depende de investimentos contínuos, planejamento estratégico e compromisso social com a formação integral dos estudantes. É necessário, conforme Cavaliere (2002), assegurar condições adequadas de infraestrutura, valorização e formação dos profissionais da educação, além de promover a construção de currículos integradores que articulem diferentes áreas do conhecimento. A efetivação dessa política se fortalece quando há participação da comunidade, articulação entre os diversos setores governamentais e monitoramento constante dos resultados, garantindo que a Educação em Tempo Integral se consolide como um instrumento de equidade, cidadania e desenvolvimento social.

Já no contexto micro, a política é vivida e praticada no cotidiano escolar. A efetividade da Educação em Tempo Integral depende da interação entre professores, alunos, pais, gestores, autoridades e parceiros da comunidade. Cada um desses atores utiliza diferentes estratégias de participação, colaboração, evidência e cobrança de resultados para influenciar decisões, alocar recursos e melhorar os desfechos educacionais. Como resultado, forma-se uma construção social coletiva, permeada por disputas, alianças e negociações (Ball, 2001). É nesse espaço que as decisões políticas ganham sentido, são reinterpretadas e, muitas vezes, transformadas.

Mainardes (2007) afirma que, no contexto micro, a política deixa de ser um conjunto de diretrizes abstratas e se torna uma prática concreta. A forma como professores, gestores, alunos e demais membros da comunidade escolar interpretam e aplicam a política influencia diretamente seus resultados. Isso demonstra que a implementação nunca é neutra nem mecânica, mas atravessada por crenças, experiências, resistências, adaptações e até omissões.

Nesse sentido, Ball (2001) destaca que o contexto micro do ciclo de resultados/efeitos evidencia como os resultados de uma política educacional são profundamente marcados pelas relações cotidianas e pelas interpretações locais. Ao analisar esse nível de implementação, reconhecemos a importância de ouvir os sujeitos da escola, compreender suas práticas e valorizar a complexidade dos processos educativos. É nesse espaço, muitas vezes invisibilizado pelos discursos oficiais, que a política realmente acontece. No âmbito curricular, a Educação em Tempo Integral tende a promover a integração entre conteúdos, atividades formativas e projetos interdisciplinares. Essa articulação favorece a contextualização do aprendizado,

especialmente quando há um planejamento institucional sólido, espaços para planejamento colaborativo, monitoramento constante e ajustes contínuos.

Na escola pesquisada, observamos que os professores avaliaram que ainda não houve uma melhoria expressiva no aprendizado dos alunos, sendo necessário realizar ajustes no currículo, principalmente em razão do cansaço físico e mental dos estudantes. As professoras P1, P3 e P5 responderam à pergunta “Você considera que houve melhoria no aprendizado dos alunos com a implantação do tempo integral?” indicando que a evolução é lenta. O excerto da P1 exemplifica essa percepção: “Não considero muito prática a melhoria no aprendizado das crianças. Estamos evoluindo de forma lenta, porém os alunos demonstram muito cansaço e, por vezes, a rentabilidade é prejudicada, dificultando a aprendizagem. Acredito que seja importante rever o currículo.” Por outro lado, P2 e P4 defenderam que a implantação do turno integral contribuiu para a melhoria do aprendizado dos alunos, ressaltando que a ampliação do tempo escolar proporciona mais oportunidades para o acompanhamento pedagógico e o desenvolvimento de práticas diferenciadas de ensino. Nesse sentido, percebe-se que pode haver uma compreensão limitada da Educação em Tempo Integral, centrada apenas na ampliação da carga horária e desvinculada de uma proposta pedagógica consistente, provocando, conforme Moll (2012) o cansaço e desmotivação dos estudantes.

A organização da proposta curricular, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), assegura o entendimento do currículo como um conjunto de experiências escolares que se desenvolvem em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando as vivências e os saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente construídos. Esse processo contribui para a construção das identidades dos educandos e para a formação integral. Nesse sentido, para que haja melhoria no aprendizado dos alunos, é fundamental que o currículo promova uma aprendizagem contínua e aprofundada.

Ao analisarmos a relação entre a Educação em Tempo Integral e o Ensino de Ciências, percebemos que, na escola pesquisada, existe uma preocupação evidente com a educação ambiental. Essa ênfase foi identificada nas respostas à pergunta: “Quais disciplinas da Escola em Tempo Integral se articulam com a área de Ciências da Natureza? Cite em quais aspectos percebe esta articulação.” Todos os professores afirmaram perceber essa articulação em diversas disciplinas, especialmente na Educação Ambiental, destacando o desenvolvimento da consciência ecológica e a realização de atividades práticas voltadas ao cuidado com o meio ambiente. Essa perspectiva é ilustrada pelo excerto da P1: “A disciplina de Educação Ambiental está diretamente ligada à área de Ciências da Natureza, pois nela desenvolvemos atividades dinâmicas relacionadas ao meio ambiente, embasadas nas experiências.” Nessa direção, Pérez (2005) defende que a Educação Ambiental não é uma prática neutra ou desprovida de intencionalidades, mas um processo formativo que envolve a construção de valores, conhecimentos, habilidades e competências voltadas à conservação e à sustentabilidade do meio ambiente.

A análise das respostas evidencia que os professores reconhecem a existência de articulações entre as disciplinas desenvolvidas na Educação em Tempo Integral e a área de Ciências da Natureza, especialmente por meio da disciplina de Educação Ambiental. Esse reconhecimento demonstra que os docentes compreendem o potencial interdisciplinar dessa área, destacando práticas pedagógicas que aproximam os estudantes das questões ambientais e da realidade em que estão inseridos. As atividades práticas voltadas ao cuidado com o meio ambiente, mencionadas pelos participantes, indicam que a aprendizagem ocorre não apenas de forma teórica, mas também por meio de experiências concretas que favorecem a construção de conhecimentos científicos e o desenvolvimento da consciência ecológica.

Em termos de formação docente, a política de Educação em Tempo Integral impulsiona a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo. Na escola pesquisada, observamos que os professores têm acesso à formação continuada, embora ainda falte um enfoque mais direcionado à ETI. Três professoras (P2, P3 e P4) responderam à pergunta “De que maneiras o professor pode desenvolver o Ensino de Ciências em uma escola de tempo integral, de modo a engajar os alunos e promover uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos?” afirmando que, para desenvolver o Ensino de Ciências com uma compreensão mais sólida dos conceitos, é necessário o acesso a formações inicial e continuada específicas sobre o tema. Isso é exemplificado pelo excerto da P3: “Temos acesso à formação de qualidade, porém considero que deveríamos estudar mais sobre a Educação em Tempo Integral e o ensino de Ciências, para aprofundar mais o funcionamento e poder melhorar o aprendizado.” Neste sentido, cabe uma reflexão sobre a qualidade da formação que fica comprometida quando em P3 identifica-se que as formações são insuficientes quando trata-se das temáticas Educação em Tempo Integral e Ensino de Ciências.

A relação entre a Educação em Tempo Integral e o Ensino de Ciências evidencia, portanto, a importância da formação continuada dos professores, uma vez que a ampliação da jornada escolar exige práticas pedagógicas inovadoras, interdisciplinares e contextualizadas. Conforme a Lei nº 4.693/2023 (Santo Cristo, 2023), cabe ao Executivo Municipal, em cooperação com os governos Federal e Estadual, proporcionar formação continuada aos profissionais da educação em tempo integral, garantindo uma educação de qualidade e valorizando o trabalho docente.

Já P1 e P5 consideram que o trabalho com projetos é um caminho eficaz para desenvolver o Ensino de Ciências, conforme expresso no excerto: “Uma forma é o trabalho desenvolvido com projetos que instigam a curiosidade dos alunos, incentivando a busca de novos conceitos e contribuindo para a aprendizagem.” O trabalho com projetos no Ensino de Ciências, especialmente em escolas de tempo integral, é fundamental para promover a aprendizagem articulando teoria e prática, estimulando a investigação, o protagonismo dos estudantes e a compreensão dos fenômenos científicos a partir de situações reais e contextualizadas. Nesse sentido, Güllich (2013) defende que a formação docente deve ser centrada na concepção de um professor-investigador, que participa ativamente de processos formativos em ação, desenvolvendo saberes e competências de maneira crítica e colaborativa, a fim de promover um ensino de qualidade.

Nesse cenário, o Ensino de Ciências ganha espaço para ser desenvolvido de forma investigativa, aproximando os estudantes de experiências práticas, projetos e experimentações que favorecem a compreensão crítica da realidade. Para que isso se concretize, é essencial, segundo o texto de referência para formação continuada do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2025), investir na formação permanente dos docentes, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que lhes permitam articular os conteúdos científicos com outras áreas do conhecimento e com os desafios locais. Assim, a formação continuada consolida-se como elemento-chave para potencializar o papel da Educação em Tempo Integral na construção da aprendizagem e na promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse sentido, evidenciamos a importância da formação continuada, pois são os professores que desempenham um papel central na concretização das políticas educacionais, transformando as diretrizes oficiais em práticas efetivas dentro da escola. A efetividade de qualquer política pública em educação depende, em grande parte, do engajamento, da valorização e do reconhecimento do trabalho docente. Segundo Ball (2001), são os professores que interpretam, adaptam e colocam em prática as orientações oficiais, levando em

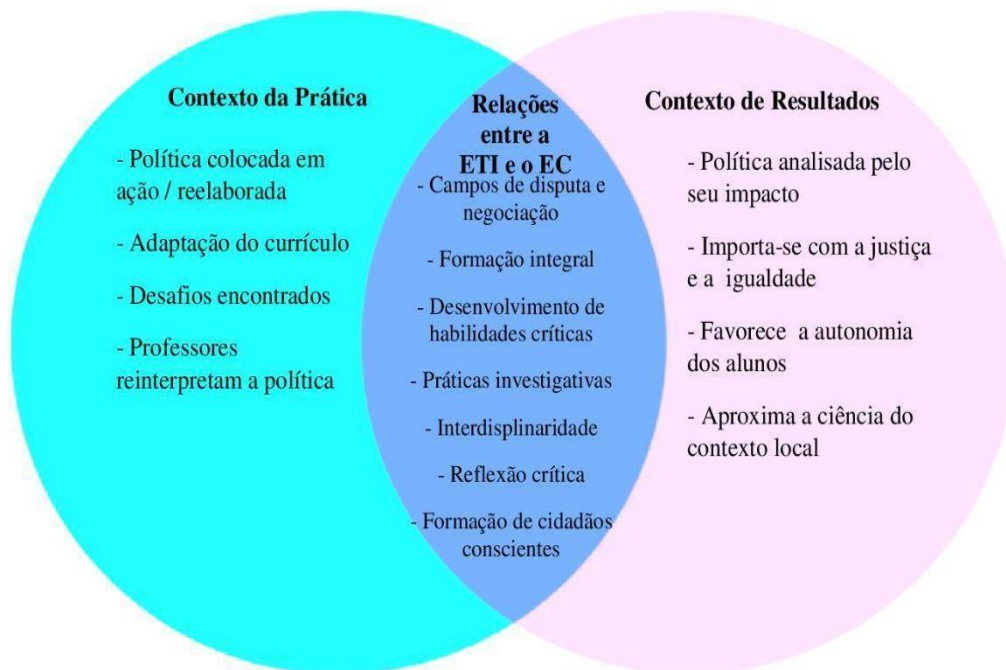
consideração as necessidades dos estudantes, as condições locais e os desafios da realidade escolar.

Mais do que simplesmente executar orientações, o docente atua como mediador, interpretando e ajustando as propostas às realidades institucionais e aos contextos socioculturais nos quais está inserido. Sua experiência, criatividade e capacidade reflexiva possibilitam a construção de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de integrar saberes, promover aprendizagens e fortalecer o desenvolvimento integral dos alunos. Dessa forma, a efetividade da Educação em Tempo Integral depende diretamente da valorização do professor. É imprescindível, conforme o texto de referência para formação continuada do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2025), investir em sua formação permanente, assegurar condições adequadas de trabalho e reconhecer sua autonomia profissional. Assim, o professor não apenas implementa a política, mas também lhe confere sentido e legitimidade, tornando-se protagonista no processo de transformação educacional.

Na análise realizada, observamos a presença de conflitos, negociações e interesses entre os atores envolvidos na implementação das políticas educacionais na escola pesquisada, revelando que a política não se concretiza de forma linear ou homogênea. Isso demonstra, segundo Mainardes (2007), que os resultados de uma política educacional são construídos coletivamente e permeados por tensões que influenciam diretamente sua efetividade e impacto. Esse processo evidencia que a efetividade de uma política depende, em grande medida, das dinâmicas e relações que se estabelecem no espaço escolar. Na escola investigada, constatamos que os resultados da implantação da política de Educação em Tempo Integral estão sendo fortemente marcados pelas interpretações locais. Assim, conforme Ball (2001), avaliamos que a política tem alcançado seus objetivos à medida que se revela como é efetivamente experienciada nas escolas, considerando a subjetividade e as práticas dos atores envolvidos.

Na escola investigada, constatamos que os resultados da implantação da política de Educação em Tempo Integral estão sendo fortemente marcados pelas interpretações locais. Assim, conforme Ball (2001), avaliamos que a política tem alcançado seus objetivos à medida que se revela como é efetivamente experienciada nas escolas, considerando a subjetividade e as práticas dos atores envolvidos. Dessa forma, para caracterizar o contexto da prática e o contexto de resultados, baseados em Ball (2001), e estabelecer a relação entre a Educação em Tempo Integral e o Ensino de Ciências, elaboramos a Figura 1.

Figura 1 - Relações entre a Educação em Tempo Integral e o Ensino de Ciências nos Contextos de Prática e de Resultados/Efeitos



Fonte: as autoras (2025).

No contexto da prática, observamos que a política é colocada em ação e reelaborada no cotidiano escolar, exigindo a adaptação do currículo, o enfrentamento de desafios e a reinterpretação dos professores diante das realidades locais. Já o contexto de resultados evidencia a análise dos impactos da política, destacando aspectos como justiça social, igualdade, autonomia dos alunos e aproximação da ciência com o contexto local. Além disso, a interseção entre esses dois contextos aponta para as articulações entre a Educação em Tempo Integral e o Ensino de Ciências, revelando os campos de disputa e negociação que permeiam sua implementação e ressaltando elementos centrais da formação integral, como o desenvolvimento de habilidades críticas, a interdisciplinaridade, as práticas investigativas e a formação de cidadãos conscientes.

Ao analisar a figura podemos perceber, que a implementação da Educação em Tempo Integral não pode ser compreendida apenas como a aplicação direta de uma política educacional, mas como um processo dinâmico marcado por interpretações, disputas e negociações no cotidiano escolar. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pesquisada, revelam que os professores assumem um papel central na mediação entre as orientações das políticas públicas e as necessidades concretas dos estudantes. Essa mediação evidencia que os resultados produzidos pela política dependem, em grande medida, das condições institucionais, das concepções pedagógicas dos docentes e das possibilidades de articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

No caso do Ensino de Ciências, essa articulação pode ampliar as oportunidades de aprendizagem ao favorecer abordagens investigativas, contextualizadas e interdisciplinares, capazes de estimular a reflexão crítica sobre problemas sociais e ambientais presentes no cotidiano dos alunos. Entretanto, essa mesma dinâmica também evidencia tensões, como limitações estruturais, desafios na organização curricular e a necessidade de maior integração entre os diferentes componentes curriculares. Assim, podemos fazer uma reflexão mais ampla

sobre como as políticas educacionais se materializam na prática escolar, indicando que a efetivação de propostas formativas mais integradoras depende não apenas das diretrizes institucionais, mas também das condições concretas de trabalho docente, da autonomia pedagógica e da capacidade da escola de construir coletivamente novas possibilidades educativas.

A implantação da Educação em Tempo Integral traz consequências e impactos para o Ensino de Ciências, pois amplia as possibilidades de abordagem dos conteúdos ao oferecer mais tempo e espaço para práticas investigativas, experimentações e projetos interdisciplinares. Essa ampliação favorece, segundo Cachapuz et al. (2005), o desenvolvimento de metodologias ativas que estimulam a curiosidade, a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes, aproximando a ciência do cotidiano e do contexto local. Além disso, cria condições para integrar saberes científicos a temas sociais, ambientais e culturais, fortalecendo a formação integral e contribuindo para que os alunos desenvolvam competências essenciais para compreender e atuar de forma ética e responsável no mundo em que vivem.

A consolidação da Educação em Tempo Integral como política pública requer a construção de um projeto pedagógico que garanta qualidade, equidade e relevância social. Para isso, conforme Cavaliere (2014), é necessário assegurar investimentos consistentes em infraestrutura, recursos didáticos e formação continuada de professores, além de promover a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e experiências culturais, esportivas e sociais. Essa consolidação também depende, segundo Moll (2012), da participação da comunidade e do alinhamento entre governos, gestores e educadores, de modo a transformar a escola em um espaço de desenvolvimento integral, capaz de reduzir desigualdades e formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios contemporâneos.

4 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, identificamos os desafios da implantação de uma escola de tempo integral e suas articulações com o Ensino de Ciências, com o objetivo de compreender e analisar os obstáculos que interferem nas dinâmicas pedagógicas, comprometendo sua efetividade no cotidiano escolar, bem como propor estratégias para a superação dessas dificuldades. Na investigação, utilizamos os conceitos centrais da abordagem do ciclo de políticas, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores. Essa abordagem permite compreender que a Educação em Tempo Integral e o Ensino de Ciências constituem campos de disputa e negociação entre diferentes interesses, contextos e condições. A partir das respostas dos professores ao questionário, foi realizada a Análise de Conteúdo, e as categorias de análise foram organizadas com base nos contextos do ciclo de políticas de Ball.

No contexto da prática, a política é colocada em ação, estando sujeita à interpretação e à recriação por parte daqueles que estão diretamente envolvidos em sua implementação e que, por isso, podem transformar diversos de seus aspectos. A política pode, assim, ser relida, reelaborada e recriada. Nesse contexto, os principais atores são os professores, gestores e coordenadores, que reinterpretam os textos das políticas e produzem novos discursos e práticas a partir de suas experiências e realidades locais. Na escola pesquisada, percebemos que a política de Educação em Tempo Integral foi reinterpretada e adaptada pelos professores e demais profissionais, adequando o currículo à realidade e às necessidades do contexto escolar, incluindo disciplinas que façam sentido para os interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos e trabalhando com projetos.

Já no contexto dos resultados, a política é analisada em termos de seu impacto e das interações com as desigualdades existentes, voltando-se para questões relacionadas à justiça, igualdade e liberdade individual. A implantação da Educação em Tempo Integral traz consequências e impactos significativos para o Ensino de Ciências, pois amplia as possibilidades de abordagem dos conteúdos ao oferecer mais tempo e espaço para práticas investigativas, experimentações e projetos interdisciplinares. Essa ampliação favorece o desenvolvimento de metodologias que estimulam a curiosidade, a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes, aproximando a ciência do cotidiano e do contexto local. Além disso, cria condições para integrar saberes científicos a temas sociais, ambientais e culturais, fortalecendo a formação integral e contribuindo para que os alunos desenvolvam competências essenciais para compreender e atuar de forma ética e responsável no mundo em que vivem.

A consolidação da Educação em Tempo Integral como política pública requer a construção de um projeto pedagógico que assegure qualidade, equidade e relevância social. Para isso, são necessários investimentos consistentes em infraestrutura, recursos didáticos e formação continuada de professores, bem como a promoção de articulações entre diferentes áreas do conhecimento e experiências culturais, esportivas e sociais. Essa consolidação também depende da participação ativa da comunidade e do alinhamento entre governos, gestores e educadores, de modo a transformar a escola em um espaço de desenvolvimento integral, capaz de reduzir desigualdades e formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios contemporâneos.

A implantação da Educação em Tempo Integral apresenta diversos desafios que envolvem aspectos estruturais, pedagógicos e organizacionais. Entre os principais estão a necessidade de adequação da infraestrutura escolar, garantindo espaços apropriados para atividades diversificadas; a reorganização do currículo, de modo que o tempo ampliado seja utilizado com propostas pedagógicas e não apenas com a ampliação do tempo; e a formação e disponibilidade de professores, que precisam estar preparados para trabalhar com metodologias integradoras e interdisciplinares. Além disso, também se destacam desafios relacionados ao financiamento das políticas públicas, à gestão do tempo e dos espaços escolares e à articulação entre escola, comunidade e demais profissionais envolvidos no processo educativo. Diante disso, a consolidação da Educação em Tempo Integral exige planejamento coletivo, investimento contínuo e compromisso com uma proposta de formação integral dos estudantes.

O estudo apresentou algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Entre elas, destaca-se o fato de a investigação ter sido realizada em um contexto específico, envolvendo um número limitado de participantes e uma única realidade escolar, o que pode restringir a generalização das conclusões para outros contextos educacionais. Além disso, a coleta de dados pode não contemplar todas as dimensões envolvidas na implementação da Educação em Tempo Integral, uma vez que essa política envolve múltiplos fatores pedagógicos, institucionais e sociais. Nesse sentido, para pesquisas futuras, é importante ampliar o número de participantes e avaliar os impactos da Educação em Tempo Integral no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, novos estudos poderão contribuir para uma compreensão mais abrangente dos desafios e potencialidades dessa política educacional.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. W. C.; BARCELOS, R. G.; CÉLIA, L. dos S.; MOLL, J. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 421–440, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66468/>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0022027920240201>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- BARBOSA, F. A. C. **O ensino de ciências na escola de tempo integral e a formação omnilateral**. 63 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – IFG, Jataí, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1485>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- BARCELOS, R. G. **Educação integral e a iniciação científica: interfaces e desenvolvimento pleno**. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214503>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Fundamentos da Educação Integral – Módulo 2**. Texto de referência para a Formação Continuada de secretários (as) de Educação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/ETI_M2.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. p. 31 de jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 de dez. 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.html. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília, DF.: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_cneceb_no_4_de_13_de_julho_de_2010.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. MEC/SECADI. **Educação Integral**: texto de referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secadi, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Acesso em: 21 mar. 2024.

CACHAPUZ, A. F. C.; PÉREZ, D. G. CARVALHO, A. M. P.; VILCHES, A. (org.). **A necessária renovação do Ensino das Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, M. C. da C.; NIGRO, R. G. **Didática de ciências**: o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.

CARVALHO, A. M. P.; PÉREZ, D. G. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 8. ed. São Paulo: Cortez, v. 26, p. 13-72, 2006.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2025.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Caderno 1. **Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estados e municípios** / Helena Freire Weffort; Julia Pinheiro Andrade; Natacha Gonçalves da Costa – 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

COELHO, L. M. C. da C.; MENEZES, J. S. da S. **Tempo Integral no Ensino Fundamental**: ordenamento constitucional-legal em discussão. Caxambú (MG): Anped, 2010. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/gt13-3193--int.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

EUGÊNIO, B. G. **Políticas curriculares para o Ensino Médio no Estado da Bahia:** permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. 2009. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1610469>. Acesso em: 14 jun. 2025.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. das M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

GÜLLICH, R. I. da C. **Investigação-Formação-Ação em Ciências:** um Caminho para reconstruir a Relação entre Livro Didático, o Professor e o Ensino. Curitiba: Prismas, 2013.

LIMA, P. G. e MARRAN, A. L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa/PR, vol.08, n.01, pp.41-62, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092013000100003&script=sci_abstract. Acesso em: 14 jun. 2025.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZI, F. L.; LIMA, D. R. V. Formação Integral para o Século XXI: um estudo de caso sob a ótica dos conteúdos negligenciados no ensino de ciências. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Cerro Largo/RS, v. 6, n. 6, p. 544-569, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12832>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v.7, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav7n104.PDF#page=37>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LUNARDI, L.; EMMEL, R. Investigando os motivos para ensinar Ciências às novas gerações. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Cerro Largo, v. 4, n. 3, p. 179-193, 3 mar. 2021. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/90921811/7818.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2001.

MAGRI, G. G. **O Papel da Educação Ambiental Popular e da Agroecologia na Escola Rural:** estudando e aprimorando a formação socioambiental de professores(as). 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de São Carlos, Araras/SP, 2012. Disponível em: <https://www.cedoc.fe.unicamp.br/banco-de-teses/37923>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHCFyhsJ/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, Ano 13, n. 51, p.12-15, 2009.

- PÉREZ, J. G. Por uma formação dos profissionais ambientalistas baseada em competências de ação. *In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). Educação Ambiental*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 181-215.
- REIS, D. A. dos. Organização Curricular na Educação Integral em Tempo Integral. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol.20, n.1, p.470-500, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/49995>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre. 2018. Disponível em: <https://h-curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SAMPAIO, G. M. A importância da iniciação científica na formação integral dos educandos nas séries finais do ensino fundamental na cidade de Carnaubal. **Anais Seminário Docentes/ SEDUC-CE**. Ceará, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/11/ANAIS-SEMINARIO-DOCENTES-2021.pdf>. Acesso: 10 jul. 2024.
- SANTO CRISTO. **Projeto Político Pedagógico**. 2023.
- SANTO CRISTO. **Regimento Escolar**. 2023.
- SANTO CRISTO. **Plano de Estudos**. 2023.
- SANTO CRISTO. **Referencial Curricular Municipal**. 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: esboço de uma pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez, 1983.
- SCHERER, J. B. **Desenvolvimento ambiental, aplicação e análise de um rolê playing game (RPG) para a Educação Ambiental**. Especialização em Educação Ambiental. Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM. Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18587>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 213-227, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/viewFile/1638/1046>. Acesso em: 14 jun. 2025.