



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS  
CIÊNCIAS AMBIENTAIS-PROFCIAMB-UEFS**

Jaiane Almeida da Silva

**NOVO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O  
COMPONENTE CURRICULAR ESTAÇÕES DOS SABERES VI- ÉTICA E MEIO  
AMBIENTE**

Feira de Santana- BA

2025

Jaiane Almeida da Silva

**NOVO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O COMPONENTE CURRICULAR ESTAÇÕES DOS SABERES VI- ÉTICA E MEIO AMBIENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana como exigência para a obtenção do título de Mestre do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais-PROFCIAMB.

Data da Defesa: 30 / 05 / 2025

Resultado: APROVADA

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA CLAUDIA SILVA DO CARMO**  
Data: 15/06/2025 18:53:20-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Maria Cláudia Silva do Carmo (UEFS)  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 **ANDRE LUIZ BRITO NASCIMENTO**  
Data: 25/06/2025 20:34:03-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. André Luiz Brito Nascimento (UEFS)  
Coorientador

Documento assinado digitalmente  
 **CELIA TANAJURA MACHADO**  
Data: 17/06/2025 09:56:27-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dra. Célia Tanajura Machado (UNEB)  
Membro da Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente  
 **LICIA MARIA SOUZA DOS SANTOS**  
Data: 27/06/2025 16:01:31-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Lícia Maria Souza dos Santos (UEFS)  
Membro da Banca Examinadora

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Silva, Jaiane Almeida da

S581n Novo Ensino Médio: proposta didático-pedagógica para o componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente. / Jaiane Almeida da Silva . – 2025. 122 f.: il.

Orientadora: Maria Cláudia Silva do Carmo

Coorientador: André Luiz Brito Nascimento

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Departamento de Ciências Exatas, Programa, de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Feira de Santana, 2025.

1.Novo Ensino Médio – Crítica. 2.Estações dos Saberes. 3.Interdisciplinaridade. 4.Educação ambiental. I.Carmo, Maria Cláudia Silva do, orient. II.Nascimento, André Luiz Brito, coorient. III.Universidade Estadual de Feira de Santana. IV.Título.

CDU: 504.75

Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120

*Dedico essa Dissertação ao meu amado  
filho Bento, à minha querida mãe  
Anelzina e ao meu eterno amigo Jares  
Medeiros, in memoriam.*

## AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos ao bondoso Deus que me sustentou até aqui. Toda honra e glória a ti, Senhor pela oportunidade de caminhar para a concretização de mais um sonho, diante dos inúmeros desafios enfrentados nessa trajetória.

À minha família, que foi uma rede de apoio fundamental ao longo desta jornada, oferecendo incentivo, motivação e, sobretudo, cuidado com meu amado filho. A ele, dirijo um pedido especial de desculpas pelas ausências físicas, motivadas pelos deslocamentos para as aulas, e pela atenção tantas vezes dividida durante o tempo dedicado à construção desta pesquisa.

Ao meu eterno amigo Jares (*in memoriam*) por me apresentar o programa, por me incentivar a fazer a seleção e ser meu orientador na elaboração do pré-projeto. Estou aqui porque você me apresentou possibilidades e demonstrou que eu seria capaz. A sua partida precoce, interrompendo esse sonho que também era seu, não impedirá o reconhecimento do seu legado enquanto professor, homem da roça, defensor da Escola Pública e sobretudo, gente. O seu legado vem possibilitando o alcance da conjugação do verbo que você tanto fazia questão de falar: Esperançar.

Ao PROFCIAMB/UEFS pela oportunidade que parecia tão distante para uma professora de uma pequena cidade que almejava prosseguir os estudos, mas que vive longe da cidade grande e da Universidade.

Às minhas amigas Adriana Rocha e Vânia Mota que com o apoio, parceria e amizade vem fazendo com que a trajetória não seja ainda mais árdua. A partilha das vivências, além da companhia nos trabalhos e viagens para as aulas foram essenciais no caminho trilhado até aqui. Aprendi demais com vocês. Gratidão, meninas!

Aos demais colegas da turma meus agradecimentos pelo carinho, vibrações positivas e gestos de afeto. Sou muito orgulhosa de ter conhecido vocês.

Ao Colégio Zenilda Fernandes pelo apoio.

Aos colaboradores desta pesquisa, professores e estudantes, que não mediram esforços em contribuir com esse trabalho e todos os demais que colaboraram direta e indiretamente com dados, informações e sugestões que contribuíram com a pesquisa.

Aos meus queridos orientadores, professora Maria Cláudia Silva do Carmo e professor André Luiz Brito Nascimento, não há palavras que possam expressar a minha gratidão pela parceria e orientação da nossa pesquisa. Digo nossa por jamais seria capaz de construir essa pesquisa sem a colaboração de vocês.

Que sorte a minha!

À professora Maria Cláudia, sou grata pela dedicação. Me emociono ao tentar encontrar a melhor forma de escrever a importância da sua parceria na construção dessa pesquisa. Suas orientações sempre atentas me ensinaram inúmeras questões técnicas e também possibilitaram reflexões que vem contribuindo muito fortemente na minha itinerância formativa. Seu olhar sensível e atento me fez enxergar para além do que está escrito. Sua dedicação e disponibilidade é inspirador e vem impulsionando a sempre seguir seu exemplo e buscar direcionar minha trajetória docente com o intuito de contribuir, com ainda mais dedicação, pela busca de uma Escola Pública de qualidade e que a Educação proporcione aos estudantes a emancipação. Não é só profissionalismo, pró. É também amor. A cada vírgula sinalizada pela senhora, isso fica demonstrado.

Ao professor André, agradeço pelo direcionamento nas análises e contribuições para os ajustes necessários que foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa. Sou muito grata por todo o apoio que recebi e pelas valiosas discussões que enriqueceram não só este trabalho, mas também meu crescimento como pesquisadora e professora. Gratidão, professor! O seu profissionalismo e parceria incentivaram a seguir sempre em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores.

## RESUMO

Este estudo analisa os impactos da implementação do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Zenilda Fernandes, na Bahia, e investiga de que modo o componente curricular Estações dos Saberes VI – Ética e Meio Ambiente pode contribuir para a construção de uma proposta didático-pedagógica fundamentada na perspectiva da Educação Ambiental Crítica, que sirva como diretriz para os professores que lecionam o referido componente. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Freire (2004), Leff (2011), Jacomini (2022), Loureiro e Layrargues (2013) e Dayrell, Carrano e Maia (2014). Estudos e pesquisas sobre a reforma do Ensino Médio apontam a forte influência da lógica neoliberal, as fragilidades na formação dos estudantes e os desafios enfrentados na prática docente, sobretudo diante da redução dos componentes da Base Nacional Comum, reconhecidos por seu potencial crítico-reflexivo e da ampliação da Parte Diversificada, sem a devida formação para os docentes que atuam com esses novos componentes. A pesquisa centra-se em uma abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa colaborativa e como técnica, as Rodas de Conversa com estudantes e professores do Colégio. As análises revelam que a reforma tem gerado, entre os estudantes, uma sensação de despreparo para as provas externas e o futuro. Entre os professores, observa-se que as ementas dos novos componentes apresentam limitações temáticas e de conteúdo, agravadas pela ausência de formação específica e de material orientador, o que dificulta o planejamento das aulas e a prática pedagógica. As informações produzidas nas Rodas de Conversa contribuíram diretamente para a construção coletiva de uma proposta didático-pedagógica, articulando as demandas dos colaboradores com os fundamentos da Educação Ambiental Crítica. Como produto educacional, essa proposta foi organizada em formato de E-book com o objetivo de subsidiar o trabalho docente no componente Estações dos Saberes VI, fortalecendo a análise crítica das questões ambientais e contribuindo para a emancipação dos estudantes.

Palavras-Chave: Novo Ensino Médio; Estações dos Saberes; Educação Ambiental Crítica; Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

This study analyzes the impacts of the implementation of the New High School, established by Law No. 13,415/2017, at the Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Zenilda Fernandes, in Bahia, and investigates how the curricular component Estações dos Saberes VI – Ética e Meio Ambiente can contribute to the construction of a didactic-pedagogical proposal based on the perspective of Critical Environmental Education, which serves as a guideline for teachers who teach this component. The theoretical foundation is supported by authors such as Freire (2004), Leff (2011), Jacomini (2022), Loureiro and Layrargues (2013) and Dayrell, Carrano and Maia (2014). Studies and research on the reform of secondary education point to the strong influence of neoliberal logic, the weaknesses in student education and the challenges faced in teaching practice, especially in view of the reduction of the components of the National Common Core, recognized for their critical-reflective potential, and the expansion of the Diversified Part, without proper training for teachers who work with these new components. The research focuses on a qualitative approach, from the perspective of collaborative research and as a technique, the Conversation Circles with students and teachers of the School. The analyses reveal that the reform has generated, among students, a feeling of unpreparedness for external tests and the future. Among the teachers, it is observed that the syllabuses of the new components present thematic and content limitations, aggravated by the lack of specific training and guidance material, which makes lesson planning and pedagogical practice difficult. The information produced in the Conversation Circles contributed directly to the collective construction of a didactic-pedagogical proposal, articulating the demands of the collaborators with the foundations of Critical Environmental Education. As an educational product, this proposal was organized in E-book format with the objective of subsidizing the teaching work in the Stations of Knowledge VI component, strengthening the critical analysis of environmental issues and contributing to the emancipation of the students.

Keywords: New High School; Knowledge Stations; Critical Environmental Education; Interdisciplinarity.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Variação da carga horária anual nas Leis 9.394/1996, 13.415/2017 e 14.945/2024 .....	35
Gráfico 2- Comparativo da distribuição da carga horária na Lei 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024 .....	36

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fluxograma Percurso Metodológico da Pesquisa .....	63
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro 1: Matriz Curricular do Itinerário Integrado Transdisciplinar da Bahia, Base Nacional Comum, 7 horas diárias .....	49
Quadro 2: Matriz Curricular do Itinerário Integrado Transdisciplinar da Bahia, Parte Diversificada, 7 horas diárias .....	49
Quadro 3: Ementa das Estações dos Saberes VI: Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares- Ética e Meio Ambiente .....	51

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Fachada externa do Colégio Zenilda .....	64
Imagem 2: Roda de Conversa com estudantes .....	67
Imagem 3: Roda de Conversa com professores .....	68
Imagem 4: Dinâmica: Árvore de Desafios e Possibilidades construída pelos estudantes .....	80
Imagem 5: Dinâmica: Árvore de Desafios e Possibilidades construída pelos professores .....	81
Imagem 6: Fotografia "7 dias de lixo" .....	86
Imagem 7: Análise dos problemas ambientais do Colégio Zenilda Fernandes .....	87
Imagem 8: Aula de campo lixão municipal .....	89
Imagem 9: Plantio de mudas/ arborização do espaço escolar .....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CHA	Carga Horária Anual
CHS	Carga Horária Semanal
CIC	Campos de Integração Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EA	Educação Ambiental
EF	Ensino Fundamental
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
KPD	Kindle Direct Publishing
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo Territorial de Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PAIF	Plano de Ação e Acompanhamento da Implantação de Itinerários
Formativos	
PFC	Plano de Flexibilização Curricular
PL	Projeto de Lei
PLIBA	Plano de Implantação do Novo Ensino Médio
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFCIAMB	Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIFACS	Universidade Salvador

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	14
2. ENTRAVES DA ARQUITETURA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES.....	27
2.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES .....	37
3. AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR OU EDUCAÇÃO INTEGRAL? IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO COLÉGIO ZENILDA FERNANDES .....	41
4. ITINERÁRIO INTEGRADO TRANSDICIPLINAR E AS ESTAÇÕES DOS SABERES VI- ÉTICA E MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL .....	48
5. PERCURSO METODOLÓGICO: ABORDAGEM, TIPO E TÉCNICA DE PESQUISA .....	57
6. ACHADOS NAS RODAS DE CONVERSA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS, DIÁLOGOS E CAMINHOS POSSÍVEIS .....	66
7. VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS: ANÁLISE DAS ETAPAS DESENVOLVIDAS DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA .....	83
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	94
9. REFERÊNCIAS .....	97
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM PROFESSORES .....	104
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM ESTUDANTES .....	106
APÊNDICE C - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- RCLE- ESTUDANTE .....	108
APÊNDICE D- FORMULÁRIO ESTUDANTES .....	111
APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO: PEGADA ECOLÓGICA .....	112
APÊNDICE F- MODELO DA AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE ANÁLISE DOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS DA ESCOLA .....	116
APÊNDICE G- TABELA ATIVIDADE DE CAMPO LIXÃO/ AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE .....	117
APÊNDICE H- AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE ARBORIZAÇÃO DA ESCOLA .....	118
ANEXO 1- PLANTA DA ESCOLA IDENTIFICANDO OS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS OBSERVADOS PELOS ESTUDANTES .....	119
ANEXO 2 - AVALIAÇÕES RESPONDIDAS PELOS ESTUDANTES: ANÁLISE DOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS DA ESCOLA .....	120
ANEXO 3- ATIVIDADE RESPONDIDA: TABELA ATIVIDADE DE CAMPO LIXÃO/ AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE .....	121

## 1. INTRODUÇÃO

Início a escrita desta dissertação, tomando como inspiração os entrelaçamentos da minha história de vida e, em específico, das experiências formativas com as reflexões e tensionamentos do ser professora, pesquisadora e estudante. Nesse sentido, identifico-me e me reconheço como professora, agente, sujeito em constante formação, que em um movimento dialético, dialógico e reflexivo foi se constituindo professora.

Assim, ao refletir sobre os acontecimentos na minha história de vida e das experiências formativas, concebo a ação docente embebida de subjetividades, incertezas, obstáculos, tomada de decisão e rupturas, compreendendo que o processo de (auto)formação, (trans)formação começa internamente, impulsionada pelo conhecimento e pela reflexão. Conforme destaca Nóvoa (1992), a formação acontece por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as próprias práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal, mediante a construção dos saberes docentes.

É a partir deste tempo e espaço que conto como me identifiquei com a docência, especialmente, como professora de Geografia e as inspirações e acontecimentos que se tornaram e tornam-se relevantes para a minha ressignificação enquanto professora.

Compartilho as minhas experiências formativa e profissional com o intuito de refletir sobre minhas itinerâncias vivenciadas acerca da construção do agora e do futuro com o objetivo de dar sentido a minha presença no mundo e potencializar a minha prática docente para contribuir com a reafirmação de que é possível mudar aquilo que nos inquieta.

E começo com algumas narrativas ainda como estudante da rede pública de uma pequena cidade, Capela do Alto Alegre que compõe o Território de Identidade Bacia do Jacuípe, na Bahia. No contexto da contemporaneidade, sou colega de profissão de muitos daqueles que já foram meus professores, uma vez que, só temos um Colégio Estadual em nosso município.

Na itinerância como estudante da Educação Básica, muitas foram as mudanças socioculturais, de uma estudante que não enxergava muito além do que se vivia em uma pequena cidade, até a construção de expectativas para a busca de mais conhecimentos, uma profissão e mais um sentido de vida que infelizmente, só a cidade

grande, naquele momento, após o término da Educação Básica, conseguia proporcionar.

Em 2005, mudei para Feira de Santana, onde comecei a me familiarizar com a cidade grande e a me preparar para ingressar no Ensino Superior. Enquanto cursava o último ano do Ensino Médio, também frequentava à noite o cursinho preparatório "Universidade Para Todos", que reforçou meu desejo de entrar na Universidade.

Ingressei na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 2007, no curso de Licenciatura em Geografia, motivo de muita alegria para mim e meus familiares, em especial minha mãe, pois mediante minha aprovação, ela também realizou um sonho dela, uma vez que, devido às circunstâncias da vida, não pôde concluir o Ensino Fundamental II.

A primeira filha a cursar uma Universidade Pública, poucas da família a concretizar essa aspiração e o melhor, na UEFS. Essa Universidade é anseio de muitos em minha cidade, pela sua credibilidade e possibilidade de mudança de vida. Chegar todas as vezes em Feira de Santana pela BR-324 e passar pela frente da Universidade, me despertava vontade imensa de descobrir aqueles horizontes e trilhar os caminhos que a UEFS poderia me possibilitar.

Na UEFS, no curso de Licenciatura em Geografia, com meus professores e colegas, tive a oportunidade de discutir sobre Educação nos seus mais variados aspectos e pude vislumbrar a possibilidade dos meus estudantes enxergarem na Educação o caminho para concretização das suas aspirações pessoais e coletivas. E, por meio da Geografia, contribuir para a emancipação e formação de cidadãos críticos da realidade em que vivem. Isso eu aprendi com a mediação dos meus mestres.

O aprofundamento dos estudos da Geografia me possibilitou pensar o espaço sob outras perspectivas. A itinerância formativa e experiencial de construção do conhecimento na Universidade me propiciou refletir sobre o Espaço Geográfico como espaço construído e transformado pela humanidade de acordo com os seus interesses.

Nessa itinerância acadêmica, tive a oportunidade de integrar um grupo de pesquisa e desenvolvi um plano de Iniciação Científica como bolsista PIBIC- CNPq. Ademais me proporcionou trabalhar com linhas de estudo voltadas para Educação do Campo nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), dentre elas, a que me despertou bastante interesse foi, a construção da identidade com o Lugar nesse universo das

EFAs. Temáticas como Lugar, Sustentabilidade e Meio Ambiente sempre permearam as discussões e trabalhos que desenvolvemos.

Discutir sobre a categoria de análise Lugar me despertava a refletir sobre a relação de identidade que eu tinha e tenho com minha cidade e, ao mesmo tempo, discutir questões que envolviam a Educação de Capela do Alto Alegre na graduação me permitia almejar mudanças nessa realidade e um dia poder me tornar agente da Educação capelense.

Destaco como importante para meu processo formativo no curso de Licenciatura em Geografia meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: A avaliação escolar e as implicações das questões discursivas no processo de ensino e aprendizagem, em 2011.

No último semestre da Universidade, fui aprovada no concurso para professora da Rede Estadual de Ensino e desde então venho atuando como professora e o melhor de tudo, em minha cidade. Voltei para minha terra com a missão de poder contribuir com uma Educação libertadora que a Universidade me fez descobrir e me qualificou a isso.

Desde 2012, tenho o privilégio de atuar como professora do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Zenilda Fernandes dos Santos Farias, no interior da Bahia, no qual tenho observado de perto o poder transformador da Educação para o alcance das aspirações individuais e coletivas.

Essa transformação é verificada, por exemplo, quando os estudantes conseguem ser aprovados no vestibular, concluem e tornam-se profissionais que conseguem uma ascensão social e também buscam contribuir com o fortalecimento da cidadania enquanto agentes de mudanças necessárias no município que residem. Para os professores, essa trajetória de sucesso dos ex-estudantes ocasiona uma profunda satisfação, pois representa o impacto positivo de seu trabalho na vida dos estudantes e futuros profissionais.

Ao compor a equipe do Colégio Zenilda Fernandes no ano de 2012, fui imersa em um ambiente desafiador, aonde fui incumbida de atuar como professora da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos componentes curriculares Geografia e Biologia. Nesse momento, me deparei com o primeiro desafio do exercício da docência, recém egressa do curso de licenciatura, querendo abarcar e resolver os problemas do mundo, talvez tivesse que primeiro buscar as melhores estratégias para a construção dessa prática educativa e exercitar o pensar /fazer.

Me deparo com o primeiro choque de realidade sobre atuação em escolas de ensino básico. Nem sempre conseguimos carga horária para atuar na área de formação. A lei nº 8261 de 29 de maio de 2002 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, em seu Artigo 59 trata da distribuição da carga horária do professor que deve ser feita conforme o anexo VII desta Lei:

§ 1º - A distribuição de carga horária do professor em sala de aula obedecerá, prioritariamente, à sua formação profissional, considerando a modalidade de ensino da Unidade Escolar e à seguinte ordem de preferência:

I - maior tempo de serviço em efetiva regência de classe na Unidade Escolar;

II - nível mais alto de enquadramento no quadro de Magistério Público Estadual;

III - assiduidade (BAHIA, 2002, p. 14).

Não atendia ao primeiro critério na ordem de preferência, logo, para atuar agora também como professora de Biologia, teria que imergir no permanente movimento de busca. Como uma curiosa nata, foi necessário procurar compreender as diversas perspectivas que delineiam a natureza da prática, visando fortalecer minha segurança em relação ao exercício da docência. Busquei sustentar-me nas ideias de Freire (2004, p. 35) sobre a "capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a".

Cada interação com os estudantes, cada desafio enfrentado, cada processo de construção e cada aprendizado têm contribuído não apenas para minha formação e crescimento como educadora, mas também para uma compreensão mais profunda do papel essencial da Educação na leitura crítica e na transformação do mundo. Essa percepção se torna ainda mais relevante diante dos inúmeros retrocessos observados nos últimos anos com a implementação do Novo Ensino Médio, que ameaça esvaziar o sentido emancipador da Escola Pública.

Nesse contexto, a perspectiva de Freire (1987) de que a Educação problematizadora não representa um fixismo reacionário, mas sim uma futuridade revolucionária, ganha ainda mais relevância. Essa concepção de Educação libertadora só se concretiza por meio de um processo dialógico, no qual educador e educando aprendem juntos. Nos diálogos estabelecidos entre ambos, reconhecidos como sujeitos em permanente formação, reside o potencial transformador de uma

revolução silenciosa, em que o conhecimento se converte em poder e a sabedoria se manifesta em ação.

É a partir dessa perspectiva de Educação problematizadora/libertadora destacada por Freire (1987) que busco refletir sobre ser e estar no mundo e de que maneira posso contribuir por meio do meu pensar/fazer educacional para o processo de construção das mudanças urgentes e necessárias nos aspectos ambientais e educacionais, principalmente, a partir da minha prática pedagógica.

Em minha itinerância formativa, busquei aprender mediante a perspectiva da aventura criadora, como proposto por Freire (2004). O referido autor destaca que aprender é um processo de construção, reconstrução e constatação para mudança, que exige abertura ao risco e à aventura do espírito.

Fui buscando compreender o universo da Educação na prática e criando estratégias para fazer as conexões entre as ciências (Geografia e Biologia) para poder atuar de forma mais segura estando como professora de outro componente que não era a minha formação. Entendo que aí já estivesse dando os primeiros passos no fazer interdisciplinar, buscando abordar as interconexões entre as ciências e o "diálogo dos saberes" proposto por Leff (2000).

Atuando como professora de Geografia, ainda persistia o inconformismo de ter que ainda preencher uma lacuna de forma improvisada em algo essencial como a mediação da construção do conhecimento, sem ter a formação básica naquela área. Não se trata de me manter dentro da famosa "caixinha" que a formação disciplinar direciona, mas, está fundamentado em saberes/conceitos basilares da área em que está atuando para assim conduzir a prática pedagógica.

É imprescindível reconhecer as fragilidades impostas pela formação disciplinar. Essa fragmentação do conhecimento pode limitar a compreensão holística e interconectada dos fenômenos complexos do mundo. Conforme salienta Morin (2000) é por meio do ensino que se deve enfatizar a conexão entre as partes e sua integração ao todo, assim como a relação do todo com as partes.

No entanto, a necessidade da prática disciplinar muitas vezes é condicionada pela formação acadêmica e o próprio currículo educacional básico, que se organiza em componentes curriculares separados. Mais um desafio, superar as compartimentações do conhecimento e fazer as contextualizações e as ligações nas mais variadas escalas.

Tal fato revela uma das lacunas deixadas pela Educação na formação básica do estudante. Quando os profissionais da Educação se deparam com situações que demandam habilidades e conhecimentos além daqueles adquiridos em sua área de formação, enfrentam desafios significativos para atender às necessidades dos estudantes.

Os percalços da experiência profissional vividos até aqui jamais foram vistos como obstáculos. Pelo contrário, apesar das dificuldades, contribuíram para me fortalecer enquanto profissional e agregar sentido ao meu fazer pedagógico. O intuito não é romantizá-la no sentido de ocultar erros principalmente dos que estão gerindo esse pilar, nem tampouco esquecer dos descaminhos e escolhas feitas pelos que nos representam nas decisões políticas que afetam diretamente a Educação, mas, pensar que é possível nos empoderarmos enquanto educadoras e educadores para reagirmos ao conformismo que insiste em nos acomodar nas nossas muitas vezes caóticas realidades.

A cada ano letivo as novas demandas vão surgindo, muitas vezes sem até ter conseguido cumprir as do ano anterior. Jornada de trabalho extensa com pouco tempo destinado à planejamento, falta de articulação entre as áreas do conhecimento no desenvolvimento de atividades e projetos, salas superlotadas, falta de professores, falta de motivação de estudantes e professores, estudantes com transtornos e deficiências sem o suporte necessário, dificuldades de alinhamento entre Estado e Município com relação à parcerias sobre transporte escolar, entre outros. Ou seja, desafios comuns às muitas realidades escolares, por aqui também insistem em se estabelecer.

Entretanto, não posso deixar de citar os aspectos positivos que parecem se perder em meio a tantos desafios e fragilidades. Buscamos enquanto equipe fortalecer o nosso trabalho nos desafiando constantemente, mesmo diante das limitações. Projetos que visavam articular os conteúdos curriculares à realidade local, principalmente destacando os aspectos ambientais e às relações étnico-raciais, atividades artísticas e culturais que se integram às festividades do município, participação nos projetos artísticos e culturais da Secretaria de Educação e Núcleos Territoriais de Educação com produções potentes, realização de campeonatos esportivos nas etapas escolares e territoriais, entre outros.

É importante destacar um projeto que considero importantíssimo para minha itinerância aprendente e o abrir de portas para as discussões sobre relações raciais

no Colégio que leciono. "O despertar para a consciência negra" foi o pontapé inicial para propormos uma Educação para as Relações Étnico-raciais, tão idealizada e que pouco se materializa. Apesar do tema ser citado em nosso planejamento como tema gerador e/ou transversal, não saía do universo das intenções.

A partir de 2017 começamos a discutir mais profundamente sobre essas temáticas nas aulas de Geografia a partir do conteúdo programático Diversidade Cultural e desenvolvemos esse projeto que tomou uma dimensão considerável em 2019, quando fizemos uma exposição aberta à comunidade. Estandes temáticos que discutiam a origem do racismo, religiões de matrizes africanas, empoderamento da mulher negra, destaques nas produções científicas, literária e artística do povo negro e apresentações culturais onde os estudantes foram os verdadeiros protagonistas, resultado do nosso trabalho de orientação e estímulo à participação estudantil, discutindo um tema tão importante e necessário.

A semente foi plantada nos estudantes sobre a importância das discussões sobre essas temáticas e, literalmente, nas terras do Colégio também. Desenvolvemos projetos de Educação Ambiental implementando horta, jardins verticais, arborização e produção de pomar. Esses projetos possibilitaram a colaboração e o esforço conjunto para mudanças significativas no bem-estar da comunidade escolar.

Porém, ainda nesse período, não consegui alcançar os objetivos almejados que seria pensar/discutir criticamente a relação humanidade e natureza e práticas que contribuíssem para a sustentabilidade, envolvendo a comunidade escolar, buscando fortalecer o senso de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Apesar das limitações apontadas, foi possível reconhecer a importância dos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos no Colégio, tanto pelos estudantes, quanto pela gestão e equipe de professores. Eles serviram como ponto de partida para discutir Educação Ambiental, que até então não era abordada e como início para o desenvolvimento de futuros trabalhos que podem ser aprimorados e ressignificados em reflexões outras e ajustes necessários. No entanto, infelizmente, esses projetos foram interrompidos/destruídos devido à obra de ampliação do espaço físico do Colégio, ordem de serviço nº 103/2021, iniciada em 2021.

Paralelamente ao desenvolvimento desses projetos, em 2019 o nosso Colégio fez adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria MEC Nº 649/2018) como escola-piloto. Esse programa tem como objetivo orientar o processo de preparação do ponto de vista pedagógico e uso dos recursos, para iniciar a

implementação da nova arquitetura curricular das 544 escolas-piloto da Rede Estadual. Esta nova estrutura foi introduzida por meio de uma Matriz Curricular de Transição para o novo Ensino Médio.

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia optou por oferecer aos estudantes da 1ª série do Ensino Médio comum a nova estrutura, composta pela Formação Geral Básica e pela Flexibilização Curricular, incluindo os componentes como Iniciação Científica, Produção e Interpretação Textual, Projeto de Vida e Eletivas conforme orienta o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Bahia (PLIBA, 2020).

Prevista para 2020, inicialmente nas escolas-piloto da Rede Estadual, os procedimentos para a implementação do Novo Ensino Médio tiveram que ser adiados em virtude da pandemia da COVID-19, sendo retomados no ano letivo Continuum Curricular 2020/2021<sup>1</sup>. Em 2022, a Rede Estadual de Ensino da Bahia prosseguiu com a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto. Assim, os estudantes da 2ª série continuaram a adotar a Matriz Curricular, ainda sem os Itinerários Formativos.

Nesse Colégio, nos sentimos em um voo sem os equipamentos básicos de segurança. Naquele momento iniciávamos um dos piores desafios, constatado posteriormente como retrocesso. Associado ao cenário pós-pandêmico de retorno das aulas diante das inúmeras inseguranças que nos cercavam e implantação do Novo Ensino Médio, ainda tivemos a implantação da Educação em Tempo Integral.

Em 2021 o Governo do Estado da Bahia sanciona a Lei Estadual 14.359 que institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, implantado por meio de Lei, a Política de Educação Integral no Estado da Bahia. Em 2022, para assegurar em documento normativo e regulamentar, foram publicados dois documentos: Decreto nº 21.469 e portaria nº 1.475/22 (modificada pela portaria 2.171/22), estabelecendo uma jornada mínima de 7h/d. Naquele ano, diante dos inúmeros desafios que a realidade do Colégio apresentava, foi implantado também a Educação em Tempo Integral, destoando totalmente do objetivo de melhorar a qualidade do ensino nos Colégios da Rede Estadual.

---

<sup>1</sup> Orientações curriculares e pedagógicas para integrar os conteúdos dos anos letivos de 2020 e 2021 em um único ciclo contínuo, implementado em resposta à interrupção das aulas presenciais causada pela pandemia.

A Educação em Tempo Integral só conseguiu atender aos estudantes residentes na sede do município, pois não foi possível estabelecer de início parceria com o município para disponibilizar transporte para os estudantes domiciliados na zona rural. O cumprimento da carga horária adicional foi concentrado em dois dias da semana, o que tornou muito exaustiva para estudantes e professores. O espaço físico do Colégio não atendia às demandas pedagógicas e nem ao conforto dos estudantes pois ainda não havia terminado a obra de ampliação do espaço físico, não tínhamos funcionários de apoio suficiente para a produção da alimentação escolar e nem para a limpeza do Colégio, nem tampouco possibilitou uma oferta curricular para livre escolha do estudante.

A implementação do Novo Ensino Médio em regime de Tempo Integral impôs desafios significativos ao nosso Colégio, especialmente no que diz respeito à falta de orientações precisas sobre como proceder para articular essas novas mudanças curriculares e organização da carga horária diante da nossa realidade local. Além disso, enfrentamos dificuldades com a atuação dos professores em itinerários fora de suas áreas de formação, tendo apenas ementas como referência, o que comprometeu a qualidade do ensino oferecido.

Toda falta de formação e encontros formativos continuados demandaram esforço adicional doloroso da equipe escolar para adequação ao novo modelo curricular e dinâmica de funcionamento do Colégio, buscando estratégias para garantir minimamente a qualidade da Educação oferecida aos nossos estudantes.

É em meio a esse verdadeiro caos que em 2023 novamente não tenho prioridade na distribuição da carga horária. Deixo de atuar como professora de Geografia e sou direcionada a trabalhar com os Itinerários Formativos da Parte Diversificada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio.

Em 2023 o Colégio inicia novas turmas de 1º série com a implementação da Matriz do Novo Ensino Médio com os Itinerários Formativos da Educação em Tempo Integral, porém, além da redução da carga horária da Formação Geral Básica, foram ofertados apenas Itinerários Formativos de duas áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Itinerário Integrado Transdisciplinar com suas respectivas Estações dos Saberes pois o Colégio não tinha professor suficiente para atender todas as áreas e nem estudante para formar turmas de todas as áreas do conhecimento.

Não tivemos tempo de nos apropriar dos documentos com profundidade pois, apesar de termos iniciado como escola-piloto, as informações eram confusas, ou melhor, não tínhamos muitas informações, fomos tentando fazer minimamente conforme estávamos entendendo ou talvez nos confundindo ainda mais. Ainda tivemos que tentar explicar para a comunidade os porquês das mudanças, bem como, tentar justificar para os responsáveis dos estudantes a necessidade da transição de forma tão atropelada sem considerar a realidade dos nossos estudantes. Isso porque já ficou evidente que para os estudantes domiciliados na zona rural, a Educação em Tempo Integral não atende às suas demandas, principalmente com relação ao tempo de permanência no Colégio.

Intencionalmente arquitetado, estávamos sendo engolidos pelo processo e não estávamos tendo tempo para pensar diante dos ruídos nas informações e de tanta pressão para implementação. Refletíamos e sabíamos que para atender ao projeto de Educação que o governo objetivava fazer, tudo estava conforme planejado. A forma como a implementação estava sendo conduzida não nos dava oportunidade de refletir mais profundamente sobre a "malvadez neoliberal" desse projeto.

Ainda em 2023, participei do processo seletivo para o Mestrado em Ciências Ambientais, incentivada por um amigo querido, *in memoriam*, que acreditava no meu potencial, mesmo quando eu mesma duvidava. Naquele momento, o ingresso em um programa de Pós-graduação ainda me parecia uma realidade distante, quase inacessível diante das múltiplas responsabilidades e demandas cotidianas. Com um filho de apenas 3 anos, a rotina de trabalho e os desafios dos deslocamentos constantes às aulas, conciliar a vida pessoal e profissional com os estudos exigiu coragem, esforço e resiliência.

Essa oportunidade representou, para além de uma conquista acadêmica, a possibilidade de não me acomodar. O ingresso no Mestrado me provocou a sair da zona de conforto e reafirmar a importância da Educação como prática de transformação. Também foi um momento de reencontro com o universo da academia, agora com mais maturidade, trazendo comigo a bagagem de uma experiência prática vivida na Escola Pública.

Nesse caminho, tive a alegria de me reaproximar de professores que marcaram profundamente minha trajetória acadêmica, de encontrar outros que também se tornaram referência, pude viver experiências formativas ricas em outros espaços de diálogo, pesquisa e troca de saberes, que contribuíram significativamente para minha

formação e de caminhar ao lado de colegas que, com generosidade e partilha, me ajudaram a enxergar novos horizontes e acreditar em possibilidades não vislumbradas mesmo diante do descaso do poder público, que, ao negar o direito à licença para estudos, impôs a mim a difícil tarefa de conciliar uma jornada de trabalho de 40 horas semanais com as exigências do mestrado. Trata-se de um direito previsto para o servidor público, mas que, na prática, me foi negado, revelando a contradição entre o discurso de valorização da formação continuada e a realidade enfrentada por tantos profissionais da Educação que lutam para seguir estudando, se qualificando e resistindo.

Pensando que apenas precisava me acostumar com as mudanças já estabelecidas, uma série de novas modificações deveriam ser implementadas em 2024 na Bahia. A organização curricular por áreas do conhecimento não deveria ser mais ofertada e faria a transição para o único Itinerário Formativo, o Transdisciplinar. Além das dificuldades já mencionadas, surgem novos desafios, como a reorganização de carga horária para professores com novas mudanças de componentes e transição de estudantes de Itinerários Formativos de áreas do conhecimento para o Itinerário Integrado Transdisciplinar, que tem uma outra estrutura de Estações dos Saberes. Em síntese, o estudante de primeiro ano foi para o segundo sem ter visto os conteúdos da Parte Diversificada do ano anterior.

Nesse íterim, estou lecionando um componente da Parte Diversificada do Itinerário Integrado Transdisciplinar da Educação em Tempo Integral chamada Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ética e Meio Ambiente, tendo como base apenas uma ementa. Portanto, torna-se necessário considerar possibilidades de aprofundamento das temáticas propostas na ementa, bem como buscar o diálogo intercítico principalmente com os temas integradores da Educação Ambiental que contribua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas e contextualizadas.

A partir das inquietações expostas nessa narrativa de experiências, percebi a necessidade de refletir de maneira crítica sobre essa reforma educacional, tendo como pergunta norteadora: Como o componente curricular Estações de Saberes VI-Ética e Meio Ambiente pode contribuir com o desenvolvimento de uma proposta didático-pedagógica como diretriz para os professores que ministram esse componente?

Destarte, a partir dessa questão norteadora o objetivo geral da pesquisa é: Analisar em que medida o componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente pode contribuir no desenvolvimento de uma proposta didático-pedagógica como diretriz para os professores ministram o referido componente. Os objetivos específicos são: Identificar as potencialidades e fragilidades do componente curricular Estações dos Saberes VI -Ética e Meio Ambiente; Elaborar proposta didático-pedagógica como diretriz para o componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente, mediante a participação dos estudantes e professores; Desenvolver proposta didático-pedagógica no componente curricular Estações dos Saberes VI - Ética e Meio Ambiente; Avaliar as contribuições e desafios da implementação da proposta didático-pedagógica no componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente; Construir um *E-book* com proposta didático-pedagógica como diretriz para o componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente.

O produto educacional desta pesquisa é um *E-book* com Proposta Didático-pedagógica com a temática Problemas Ambientais e os Possíveis Caminhos para a Sustentabilidade que pode servir como material orientador para os professores que lecionam o componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente, na perspectiva da Educação Ambiental Crítica. Este material está disponibilizado na internet para acesso por meio do Kindle Direct Publishing (Publicação Direta Kindle) uma plataforma da Amazon, popularmente conhecida como Amazon KPD.

O Colégio Zenilda Fernandes, lócus da pesquisa, assim como muitas outras instituições de ensino básico, vem buscando estratégias desde a implementação do Novo Ensino Médio que sejam mais adequadas às realidades vivenciadas. Portanto, essa pesquisa justifica-se pela necessidade urgente e necessária de se refletir criticamente sobre essa implementação, os desafios enfrentados por estudantes e professores nesse processo e, coletivamente, construir uma Proposta Didático-pedagógica que contribua com o fazer pedagógico dos professores que ministram esse componente curricular.

Esta pesquisa está diretamente relacionada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente os ODS 4, 12 e 13. Ao focar na melhoria da qualidade da Educação por meio da implementação de propostas pedagógicas que contribuam para esse aprimoramento, o projeto alinha-se com o ODS 4, que busca assegurar uma Educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Em particular, destaca-

se a meta 4.7, que visa garantir que todos os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável.

A ênfase em Educação Ambiental Crítica no trabalho com as Estações dos Saberes VI: Ética e Meio Ambiente objetiva uma reflexão crítica sobre as questões climáticas, consumo e práticas sustentáveis, contribuindo para o alcance das metas estabelecidas nos ODS 12 e 13, que projetam resultados esperados para desenvolver padrões de consumo e produção responsáveis (ODS 12) e combater a mudança global do clima (ODS 13).

Buscando realizar as análises necessárias para o alcance dos objetivos desta pesquisa, a produção textual está organizada da seguinte maneira: Primeira seção intitulada de Introdução: Apresenta o contexto da pesquisa, os entrelaçamentos entre a trajetória formativa pessoal e profissional da autora, as inquietações que motivaram o estudo e os objetivos; A segunda seção: Entraves da arquitetura curricular do Novo Ensino Médio: Impactos neoliberais na formação dos estudantes: Analisa os entraves da arquitetura curricular do Novo Ensino Médio, destacando seus impactos na organização escolar e na formação dos estudantes, sob a ótica das políticas neoliberais; A terceira seção: Ampliação do tempo escolar ou Educação Integral? Implementação da Educação em Tempo Integral No Colégio Zenilda Fernandes: Analisa as contradições entre discurso e prática da Educação em Tempo Integral; A quarta seção: Itinerário Integrado Transdisciplinar e as Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente na Educação em Tempo Integral: Discute os desafios e possibilidades do componente; A quinta seção: Percurso metodológico: Abordagem, tipo e técnica de pesquisa: Discute a escolha da abordagem, tipo e opção das Rodas de Conversa como técnica principal; A sexta seção: Achados nas Rodas de Conversa sobre o Novo Ensino Médio: Perspectivas, diálogos e caminhos possíveis: Analisa as contribuições das Rodas de Conversa relacionando-as aos objetivos da pesquisa; A sétima seção: Vivências pedagógicas: Análise das etapas desenvolvidas da proposta didático-pedagógica: Apresenta a análise da das etapas da proposta didático-pedagógica que foram desenvolvidas sob a perspectiva dos estudantes; A oitava seção: Considerações finais: Reúne as reflexões finais, resultantes das discussões e do desenvolvimento da pesquisa e, por fim, as Referências.

## **2. ENTRAVES DA ARQUITETURA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES**

O Ensino Médio, etapa conclusiva da Educação Básica, tem por finalidade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), promover a formação integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania, para o prosseguimento dos estudos e para a inserção no mundo do trabalho, formando, dessa forma, cidadãos autônomos e atuantes na sociedade.

De acordo com o Artigo 35º da LDB/1996, os objetivos do Ensino Médio são:

I– a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II– a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III– o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV– a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, Art. 35º).

A análise desses objetivos foi essencial para a proposição de mudanças para essa etapa final da Educação Básica brasileira, resultando no documento de caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018), que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser elaborada em 2015 a partir da análise dos currículos brasileiros com a participação de especialistas e passou por consultas públicas em 2015 e 2016, recebendo contribuições. Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) sistematizou essas contribuições e enviou uma versão final ao Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por regulamentar o Sistema Nacional de Educação e orientar a implementação da BNCC (2017), que realizou audiências públicas e aprovou o texto introdutório da BNCC, além das partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Em 2018, com a aprovação, garantiu uma Base Comum a todas as escolas para a elaboração dos currículos do Ensino Médio.

A BNCC Ensino Médio (2018) é um orientador curricular centrado no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes organizados por meio da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos. As competências gerais da Base, comum a todos os estudantes, orientam as aprendizagens essenciais presentes na Formação Geral Básica. A parte flexível do currículo visa o aprofundamento dos conhecimentos por meio dos Itinerários Formativos, se configurando na principal mudança do Novo Ensino Médio.

A Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi convertida para a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que trata da implantação do Novo Ensino Médio e sua nova arquitetura curricular.

Essa alteração, por meio da nova lei, implementou mudanças significativas na concepção do Ensino Médio, com alterações importantes em sua estrutura, impactando tanto a organização curricular e pedagógica, bem como em seu financiamento.

Apesar da proposta ter sido rejeitada pela maioria dos movimentos vinculados à defesa do direito à Educação, foi imposta pelo governo Temer em 2017 e apoiada pelos institutos e movimentos que representam o capital, bem como apoiado fortemente pela mídia.

As justificativas que subsidiaram essas mudanças foram descritas em um documento de Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC. Dentre eles, destaco os seguintes:

- Os jovens que concluem o Ensino Médio não conseguem consolidar e aprofundar os conhecimentos construídos na etapa do Ensino Fundamental nem formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade;
- Limitação à diversificação curricular com uma estrutura extensa, superficial e fragmentada;
- Baixo desempenho educacional e jovens fora da escola, atrelado à péssimos resultados educacionais, resultados ínfimos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), decréscimo da qualidade do ensino e resultados de aprendizagens, baseados nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- Baixa porcentagem de jovens que ingressam no Ensino Superior e Ensino Técnico;

A avaliação feita se fundamenta em que o modelo de Ensino Médio brasileiro estava em retrocesso, em razão da oferta de um modelo de ensino único com treze disciplinas obrigatórias, justificando assim a necessidade de um currículo flexível e mais atrativo para os estudantes.

Dentre às motivações para a necessidade urgente de reestruturação do Ensino Médio, o destaque para a ausência de diálogo entre a escola e o setor produtivo aparece como sentido primordial.

A justificativa para a criação desse elo aparece em forma de números que buscam justificar a necessidade de aproveitar o aumento da população de jovens para contribuir, por meio do ingresso no mercado de trabalho, a fim de que o Brasil se torne um país sustentável social e economicamente. O item 14 da Exposição de Motivos, descrito pelo então Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, evidencia esse objetivo:

No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico (EM nº 00084/2016/MEC).

Assim, é justificado nesse documento a necessidade do aumento dos jovens nas escolas para que ao término da etapa escolar, seja feita a transição para o mercado de trabalho, demonstrando assim, conforme afirma Schütz e Cossetin (2018, p.2) às intencionalidades que levam "a instrumentalização da escola, que passa a servir aos interesses dos organismos internacionais e ao mercado financeiro". Portanto, a reforma do Ensino Médio consiste em mais uma oportunidade de se impor a racionalidade neoliberal.

A proposta de reorganizar o Novo Ensino Médio, uma espécie de reforma da reforma, com o intuito de corrigir os problemas de implementação propõem uma organização dos Itinerários Formativos e alterações na carga horária voltada para a formação científica e humanística. Reformistas defendem que pequenas mudanças e adequações seriam suficientes para resolver os problemas de implementação.

Entretanto, há discordâncias com relação ao entendimento de que pequenas mudanças sejam a solução para os problemas do Novo Ensino Médio. Jacomini, Krawczyk e Silva (2023) advertem que esses "ajustes" poderá nos levar a entregar

um mundo pior às novas gerações. Segundo as autoras, o problema da reforma está para além de implementação. Em si tratando de política pública, refere-se muito mais à problemas de concepção e desenho.

Nesse sentido, Jacomini, Krawczyk e Silva (2023, p. 2) argumentam que:

Em primeiro lugar é importante reafirmar que a reforma do ensino médio em curso não é só uma reforma curricular, ela envolve todas as dimensões que constroem a educação escolar e, portanto, é responsável pelos problemas de implementação que se apresentam no cotidiano das escolas e que impactam a formação dos estudantes, a organização do trabalho pedagógico, as condições de trabalho e a gestão escolar. Ela é responsável porque não aborda as questões estruturais da educação brasileira. Em seus enunciados fica claro o desconhecimento da instituição escolar, dos processos educativos e da juventude(s) brasileira.

Desse modo, a nova arquitetura curricular sugerida pela reforma do Novo Ensino Médio não atende às demandas dos estudantes por uma formação científica e humanística abrangente e essencial para uma Educação que se oponha à barbárie e seja capaz de enfrentar as políticas neoliberais e o capitalismo.

A reforma do Ensino Médio contraria a concepção de Educação enquanto ato de conhecimento e sua natureza política que contribui para uma formação crítica e cidadã ao destinar pouca atenção à formação de sentido amplo e crítico, principalmente por meio da exclusão e redução de disciplinas como Filosofia, Sociologia, entre outras.

Ao mesmo tempo, ignora a importância cultural da instituição escolar na promoção da igualdade, diversidade e equidade. Isso contribui para uma construção cultural e social ainda mais desigual e injusta, precarizando a formação dos estudantes.

Jacomini, Krawczyk e Silva (2023) nos alertam sobre as armadilhas do poder midiático em torno da palavra de ordem "flexibilização". Segundo as autoras, a propaganda é planejada no sentido de vender uma ideia de possibilidades de escolhas dos estudantes, sintonizados com os anseios e projetos de futuro, por meio de um currículo dinâmico e menos enfadonho. No entanto, a realidade nas unidades de ensino é outra. Os estudantes são direcionados para Itinerários que o Colégio oferta, não necessariamente fazendo jus às suas escolhas.

Outra questão que merece ser destacada é a desregulamentação do tempo escolar. O Ensino Médio passa a funcionar em torno da produção de sujeitos preparados do ponto de vista instrumental, orientados pelo individualismo e pelo

empreendedorismo. De acordo com Jacomini, Krawczyk e Silva (2023), o serviço educativo é colocado como solução à barbárie do desemprego e do aumento estrondoso da desigualdade social.

Nesse sentido, a formação técnico profissional é desvinculada do conhecimento científico, ofertas de cursos com pouca complexidade, certificados intermediários que só conseguem espaço no mercado de trabalho em funções menos especializadas com pouca segurança no emprego.

A racionalidade neoliberal que orienta as atuais políticas educacionais brasileiras, especialmente com a implementação do Novo Ensino Médio, imprime à Educação um caráter instrumental, subordinando-a à lógica do capital. Tal perspectiva reduz a formação humana à noção de "empregabilidade", esvaziando o papel da Escola como espaço de Formação Integral. Como observa Frigotto (2001, p. 80),

Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando apenas um mero "empregável" disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração.

Nesse contexto, a Educação em suas diversas dimensões, sobretudo a profissionalizante, a pedagogia das competências atua como engrenagem de um projeto de conformação alinhado aos interesses do capital, pautado na fragmentação do conhecimento e na negação do direito ao trabalho como direito social.

Em contraponto a essa visão mercadológica da Educação, Frigotto (2001) concebe o trabalho em sua dimensão ontológica, compreendendo-o como categoria fundante da existência humana. Diferentemente das formas históricas assumidas pelo trabalho como a escravidão, o servilismo e o trabalho assalariado no capitalismo, o trabalho é concebido como a atividade pela qual os seres humanos criam, recriam e transformam o mundo e a si mesmos. O trabalhador, "tem garantias de poder prever seu futuro e assegurá-lo dentro de padrões minimamente aceitáveis em termos humanos. O trabalho não vai se ligar apenas à remuneração de uma tarefa, mas emerge como direito (Frigotto, 2001, p. 76)."

Assim, contrapondo-se ao modelo de Educação excludente, que prepara os jovens das camadas populares apenas para se manterem disponíveis ao mercado em sua forma mais precarizada, reafirma-se o papel emancipador do trabalho e da classe

trabalhadora que, por meio do trabalho, supre suas necessidades e pode fruir "o trabalho propriamente humano - criativo e livre (Frigotto, 2001, p. 74)."

Nesse sentido, Frigotto (2001) propõe a retomada da utopia como horizonte pedagógico e político. A utopia, longe de representar um devaneio inalcançável, é concebida como uma força crítica que tensiona aquilo que é posto como definitivo e imutável, abrindo possibilidades de superação das condições históricas de opressão. É ela que permite afirmar a Educação como prática social comprometida com a dignidade humana, com a solidariedade e com a justiça social. Sem utopia, segundo o autor, não há Educação e, portanto, não há futuro humano.

Destarte, Educação voltada para formação para o mercado de trabalho no sentido da empregabilidade e laborabilidade mostra-se insuficiente e limitada frente aos desafios históricos de superação das desigualdades estruturais, pois se ancora em uma concepção de sujeito minimamente qualificado, adaptado às exigências do capital, e não em sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade de forma transformadora. A Educação, portanto, conforme afirma Frigotto (2001) precisa se articular a um projeto de sociedade mais amplo, pautado pela autonomia, emancipação, esperança e pela centralidade do trabalho como dimensão formadora da vida.

O Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) que visa consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes no Ensino Fundamental, implementou mudanças curriculares consideráveis desde sua implantação. As mudanças não estavam evidentes logo de início, só começaram a ser notadas à medida que a implementação avançou. Os impactos dessas novas mudanças na formação e no futuro acadêmico e profissional dos estudantes, no decorrer de sua operacionalização, impulsionaram o movimento pela revogação da lei.

Com a adoção desse novo modelo, emergiram preocupações sobre sua inviabilidade pedagógica e educacional, revelando desafios significativos que comprometem a qualidade e a equidade do ensino. Somado a esses fatores, também estão a desigualdade de acesso, pois nem todos os Colégios podem ofertar todos os Itinerários Formativos para livre escolha dos estudantes, e estes, com baixa participação nas escolhas, não puderam ser atendidos em seus interesses e aspirações.

A reforma do Ensino Médio foi concebida com o intuito de modernizar unidades de ensino com uma demasiada quantidade de conteúdos de treze disciplinas. No

entanto, na prática, contrariando o objetivo inicial, ocorreu a sobrecarga de componentes, chegando a 22 na 2ª série em Tempo Integral, sem ao menos reestruturar o quadro de professores para atender essas demandas.

A nova matriz curricular que aumenta as aulas da Parte Diversificada do currículo, inviabilizou algumas unidades de ensino de comportarem o número de turmas devido à falta de infraestrutura física e, ao mesmo tempo, estudantes enfrentando dificuldades para frequentar o Colégio por motivos de trabalho.

O acréscimo de aulas dos Itinerários da Parte Diversificada do currículo e, em contrapartida, a redução de aulas dos componentes curriculares essenciais da Base, resultaram no comprometimento do ingresso dos estudantes nas Universidades. Isso porque, o Novo Ensino Médio, que propaga a ideia de inovação e flexibilidade curricular, atingiu diretamente os estudantes por meio da diminuição das aulas de componentes com os conteúdos essenciais, cobrados nas provas externas para ingresso na Universidade.

Esse cenário vem contribuindo ainda mais para o distanciamento entre o ensino público e o privado. A esse respeito, Jacomini (2023, p.3) afirma que:

Os particulares organizam seus itinerários de modo a garantir o estudo da Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Artes, Sociologia e Inglês para todos os estudantes. Por óbvio, as classes médias e elites pagantes de mensalidades compreendem que essas disciplinas são tão importantes para a formação humanística e científica das novas gerações quanto para a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares tradicionais.

Assim, as Escolas Públicas acabam por obter resultados negativos diante da redução das aulas das disciplinas escolares clássicas, com conteúdos tão relevantes para o processo seletivo como ENEM e demais vestibulares, ocasionando o aprofundamento das desigualdades sociais, educacionais e escolares, inclusive no que se refere às possibilidades de acesso ao Ensino Superior, prejudicando principalmente os estudantes de Escolas Públicas.

Acrescido a esses fatores de reorganização curricular, está a falta de adequações dos espaços físicos que não foram reestruturados para atender as demandas de aulas no contraturno, por exemplo, o que requer quantidade maior de salas e ampliação dos espaços para as aulas voltados para práticas esportivas e artísticas como quadras poliesportivas e teatro.

A formação de professores para lecionar os novos componentes é um outro desafio na implementação da nova arquitetura curricular. Em meio à novos

componentes totalmente desconexos das realidades e aspirações dos estudantes, os professores tiveram que ministrá-los sem uma formação prévia para tal, nem tampouco orientações sobre a proposta curricular, fazendo com que os professores assumissem componentes sem nenhum preparo, tendo que lançar mão, em muitos casos, de materiais sem aprofundamento.

Importante salientar que além da falta de orientação/formação para os novos Itinerários, a quantidade de componentes curriculares diferentes também é outro fator que sobrecarrega o trabalho dos professores. Estes, acabam sendo obrigados a transitar por inúmeras fontes de pesquisas para busca de materiais que possam minimamente contribuir com o planejamento, não tendo êxito, pois, não há muitos materiais orientadores para o trabalho com esses novos componentes, precarizando ainda mais o trabalho com os Itinerários da Parte Diversificada.

Em vista disso, é rotineiro estudantes externando a desmotivação em assistir aulas dos Itinerários Formativos, considerados por eles como "aulas sem importância" e concomitantemente, familiares insatisfeitos com a lacuna na formação dos estudantes.

As unidades de ensino passam então a lidar diretamente com as insatisfações dos estudantes e familiares e ao Colégio, é destinada toda a carga de contrariedade e insatisfação das negligências relacionadas às mudanças do Novo Ensino Médio.

Nesse sentido, Jacomini (2023, p. 2) argumenta que:

A mesma escola que, acusada de ser antiquada e desestimulante, serviu de bode expiatório para a reforma educacional que está dizimando o ensino médio brasileiro e dificultando o acesso ao conhecimento a estudantes para quem o ensino público é a única escolha possível.

Destarte, ficando distante da construção de uma Educação crítica, essas mudanças estão contribuindo com um impacto negativo significativo no Ensino Médio brasileiro, prejudicando assim o acesso para aqueles que dependem exclusivamente do ensino público e, ao mesmo tempo, negligenciando a demanda social pelo conhecimento.

Em 2023, o projeto de Lei nº5.230/2023, de autoria do poder executivo, que define novas diretrizes para o Ensino Médio e dispõe sobre sua implementação, foi aprovado na Câmara dos Deputados, seguiu para o Senado para avaliação por parte dos membros do Poder Legislativo. Os Senadores fizeram algumas modificações na

versão e, após nove meses, retornou à Câmara dos Deputados para serem feitas as análises no texto revisado pelos Senadores.

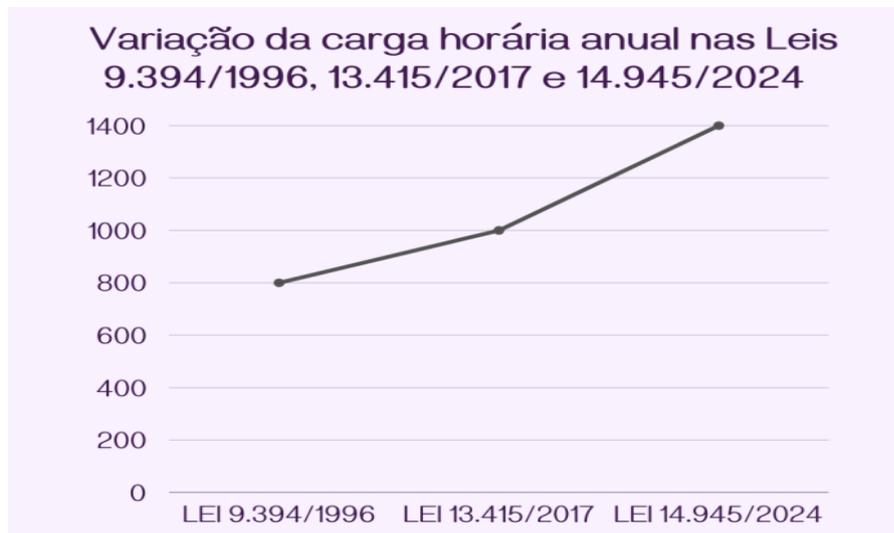
As alterações foram parcialmente negadas e excluídas do texto e seguiu para sanção presidencial. O ministro da Educação Camilo Santana do governo do presidente Luiz Inácio da Silva em 2024, com essa proposta, de acordo com Ferreira (2024), busca corrigir alguns erros de implementação do Novo Ensino Médio, porém, continua a defender que a reforma, com algumas adaptações, é necessária e que apresenta benefícios aos estudantes.

Com a sanção presidencial, a Política Nacional de Ensino Médio foi instituída em julho de 2024 por meio da Lei nº 14.945/2024. A norma reestrutura essa etapa de ensino, altera a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio, alterando a carga horária.

Analisando as mudanças na carga horária do Ensino Médio, é possível perceber a variação no decorrer dos anos. Na LDB, em seu artigo 24º prevê uma carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar. Com a reforma do Ensino Médio, essa carga horária passou a ser de mil horas anuais, completando pelo menos três mil horas para os três últimos anos da Educação Básica. Com a Lei nº 14.945/2024, a carga horária anual deve ser ampliada de forma progressiva para mil e quatrocentas horas.

Desse modo, temos a seguinte variação na carga horária.

Gráfico 1- Variação da carga horária anual nas Leis 9.394/1996, 13.415/2017 e 14.945/2024



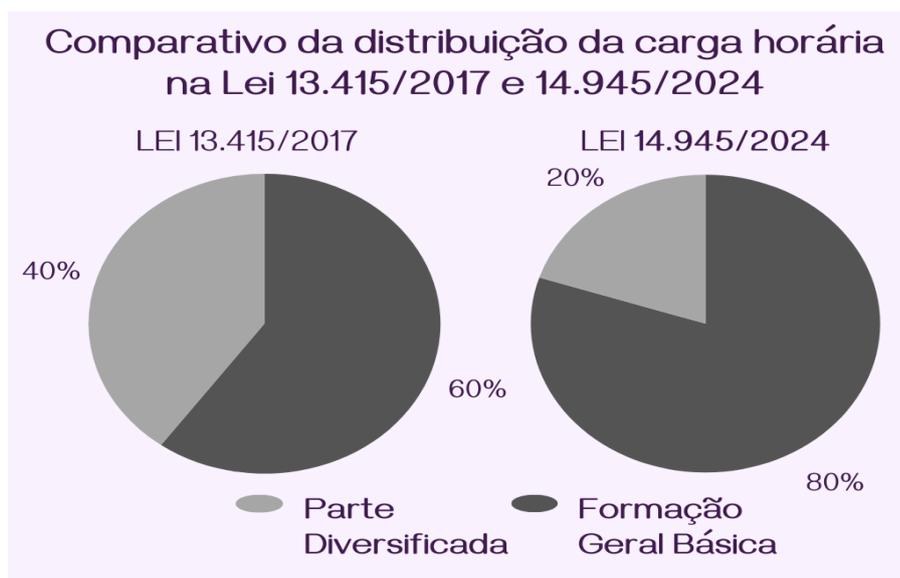
Fonte: Elaborado pela própria autora.

Com relação a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular, esta não pode ultrapassar mil e oitocentas horas do total, de acordo com a Lei 13.415/2017. As demais mil e duzentas horas devem ser atribuídas aos Itinerários Formativos da Parte Diversificada.

Com a nova Lei de 2024, da carga horária total de três mil horas, equivalentes a três anos do Ensino Médio, 2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica, o que é visto como um avanço importante nas reivindicações por uma sólida formação de base científica e 600 horas para os componentes da Parte Diversificada do currículo.

O gráfico a seguir mostra o comparativo na distribuição da carga horária da Formação Geral Básica e Parte Diversificada nas Leis de 2017 e 2024.

Gráfico 2- Comparativo da distribuição da carga horária na Lei 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024



Fonte: Elaborado pela própria autora.

O percentual mínimo de setenta por cento para a Formação Geral Básica no Ensino Médio em Tempo Integral deve ser garantido de acordo com a nova proposta. O Conselho Nacional de Educação publicou no Diário Oficial de 13 de novembro de 2024 a resolução nº 2 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e estabelece as diretrizes gerais para os Itinerários Formativos, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular.

Os sistemas de ensino ficam autorizados a definir a matriz curricular de transição específica, de acordo com as condições objetivas de organização e gestão de sua rede de escolas e mediante regulamentação de seu respectivo Conselho Estadual de Educação. Apesar da publicação dessas diretrizes, não houve orientações específicas nas unidades de ensino para a implementação dessas mudanças em 2025.

Apesar das mudanças previstas na Lei nº 14.945/2024 e das diretrizes publicadas para sua implementação a partir de 2025, esta pesquisa concentra-se na análise crítica da Lei nº 13.415/2017, por entender que seus efeitos estruturantes ainda impactam diretamente as Escolas Públicas, em especial a instituição analisada neste estudo. Além disso, até 2026 será necessário garantir a terminalidade das turmas que iniciaram o Ensino Médio sob a vigência da organização curricular instituída por essa lei.

## 2.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

O Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, promoveram mudanças profundas na estrutura e organização do Ensino Médio brasileiro. No entanto, essas alterações têm suscitado críticas, especialmente em relação à subordinação aos interesses privatistas definidos pela lógica mercantil, em detrimento de uma formação crítica.

Assim, o currículo da BNCC Ensino Médio (2018), focado no desenvolvimento de competências e habilidades, possui um caráter utilitário direcionado à formação para o mercado de trabalho, comprometendo uma reflexão crítica e a emancipação dos estudantes, produzindo o que Silva (2018, p. 6) chama de "formação administrada", ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle".

Costa e Silva (2019, p. 10) alertam para um estreitamento curricular promovido pela BNCC Ensino Médio (2018), destacando que, nesse documento normativo, "foi reforçado a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada à avaliação de tipo padronizada e estandardizada", o que desqualifica a formação geral e profissional dos estudantes do Ensino Médio.

Um outro aspecto questionável se refere à adequação do currículo às avaliações nacionais, por meio da determinação dos conteúdos desses exames. Sobre a intencionalidade da BNCC Ensino Médio (2018) em garantir maior fidedignidade às avaliações nacionais, Silva (2015, p. 9) argumenta que:

Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos. Portanto, resta a pergunta: qual o sentido da educação e da escola? Preparar para exames? O que fazer com a perspectiva de formação humana que não se encerra nesse círculo concêntrico e visa a propiciar uma genuína experiência formativa?

A listagem de objetivos/conteúdos apresentados na BNCC Ensino Médio (2018) sugere uma padronização que vai de encontro com as realidades não lineares e desiguais. Não são respeitadas as multiplicidades vivenciadas pela juventude nos mais variados contextos escolares. Silva (2018, p.6) analisa que a BNCC Ensino Médio (2018) vai na contramão do enfrentamento das desigualdades. Segundo a autora, é necessário "respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc.". Nesse sentido, essa padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia do conjunto de agentes que formam a comunidade escolar.

A BNCC Ensino Médio (2018) tem sido questionada pelas limitações no debate coletivo e consulta ampla a entidades científicas, acadêmicas e sindicais e os agentes diretos da área educacional para a sua elaboração. Assim como a reforma do Ensino Médio, aprovada apressadamente por meio de uma Medida Provisória, a elaboração da BNCC Ensino Médio (2018) careceu de um maior envolvimento de diversos segmentos da sociedade, desconsiderando o debate democrático com as entidades representativas da área educacional. Além disso, a adoção de referências externas na formulação de políticas educacionais, direcionadas à privatização da Educação, é motivo de críticas pois não correspondem à realidade brasileira.

Nesse sentido, Schutz e Cossetin (2018, p.3), argumentam que:

Por isso, em termos gerais, a ênfase e a eleição de certas áreas prioritárias, na oferta e na escolha dos itinerários, se não expressam um equívoco epistemológico primário, revelam uma intenção ardilosa do projeto. No primeiro caso, sustentando-se somente no específico, são desconsideradas as articulações e vínculos constitutivos das áreas, por conseguinte a possibilidade da própria interdisciplinaridade. No segundo caso, exhibe uma noção de formação reducionista e unilateral justamente pela privação de disciplinas com maior potencial

crítico-reflexivo e capacidade relacionante, favorecendo, assim, a consolidação da lógica do capital e a atuação dinâmica do mercado, porque um sujeito com visão igualmente reduzida e parcial é mais facilmente manipulável e subserviente.

Dessa forma, esse projeto revela que não foram adotados diretrizes e orientações adequadas para a configuração dos Itinerários Formativos e para a interconexão das áreas do conhecimento, de maneira a possibilitar uma análise e produção integrada do conhecimento. Isso resulta em uma formação educacional limitada, que não questiona nem desafia as dinâmicas do mercado, alinhando-se à lógica do capital.

Portanto, conforme argumenta Moreira (2001, p. 76), a formulação do currículo "não pode furtar-se a um intenso diálogo com os sujeitos que participam do processo de construção, de implementação e de revisão de propostas curriculares". Esse processo não deve ser feito de maneira isolada ou apenas por especialistas. Pelo contrário, é necessário um diálogo constante e aberto com aqueles que estão diretamente envolvidos com o projeto educativo, pois são eles os sujeitos que vivenciam o currículo nos Colégios. Somente assim é possível garantir que o currículo seja relevante e contextualizado às realidades escolares.

Do mesmo modo, as reflexões de Mogarro (2018, p. 267) coadunam sobre a importância do processo colaborativo na construção do currículo. Segundo o autor, "o currículo pressupõe também a necessidade de decisões partilhadas e de práticas interrelacionadas entre autoridades centrais e locais, atores educativos e comunidades de pertença". Portanto, as reformas curriculares que são impostas de forma vertical pelo poder público, acabam por esperar que os Colégios, professores e demais agentes da comunidade escolar implementem de acordo com a intenção original. Entretanto, diante do complexo embate de influências, repleto de consensos e rupturas, os contextos específicos acabam sendo frequentemente desconsiderados em prol das diretrizes gerais, enfraquecendo a relevância e a aplicabilidade do currículo.

Pensando o currículo para além da dimensão prescritiva, é fundamental considerar as práticas efetivas e ações concretas que contribuem para o processo formativo nas unidades de ensino. À vista disso que Silva (2015, p. 368) afirma que:

É preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressam também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito.

Desse modo, ao abordar as políticas curriculares, Silva (2015) destaca a importância da ideia de recontextualização de Bernstein (1996), segundo a qual o texto curricular não permanece igual ao ser transferido de um contexto para outro. Pelo contrário, ele passa por deslocamentos e incorpora novos significados, gerando um distanciamento entre o que é originalmente proposto e o que é efetivamente praticado nas unidades de ensino. Esse processo pode resultar em uma limitação da formação, uma vez que a intenção inicial do currículo pode se perder ou ser restrita pelas adaptações necessárias ao contexto escolar.

Nesse sentido, como destaca Moreira (2001), as reflexões sobre o currículo precisam abranger tanto as intenções teóricas quanto as práticas que ocorrem nas unidades de ensino e salas de aula. O currículo deve ser pensado tanto em relação às suas intencionalidades e objetivos quanto ao seu desenvolvimento e suas práticas, considerando os sujeitos que o implementam e renovam continuamente no ambiente educacional.

Frente a esses desafios, surge a necessidade de refletir sobre as possibilidades de elaboração e desenvolvimento de proposta didático-pedagógica que promovam uma formação mais crítica e contextualizada. Nesse sentido, o componente curricular Estações dos Saberes VI: Ética e Meio Ambiente pode desempenhar um papel estratégico ao articular os princípios da interdisciplinaridade e da Educação Ambiental Crítica, oferecendo diretrizes que orientem práticas pedagógicas mais significativas para os professores e estudantes.

### **3. AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR OU EDUCAÇÃO INTEGRAL? IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO COLÉGIO ZENILDA FERNANDES**

O Ensino Médio no Estado da Bahia além de se orientar por meio dos marcos legais que fundamentam a reforma dessa modalidade de ensino no país, como a Lei nº 13.415/2017 e o documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), também é norteado pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)- Ensino Médio, que tem como base esses normativos e leis.

O DCRB Ensino Médio, aprovado e homologado em 2022, é um normativo referencial que tem o objetivo orientar as ações pedagógicas nas Unidades Escolares e subsidiar as adequações dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e a reorganização do trabalho docente, a fim de assegurar as aprendizagens essenciais dos estudantes.

A proposta curricular está fundamentada na apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade e no desenvolvimento das competências e habilidades previstas nas áreas de conhecimento. Além disso, foram considerados os aspectos relevantes dos contextos e especificidades dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia.

Nesse sentido, a proposta de implantação do Programa Baiano de Educação Anísio Teixeira no ano de 2021, foi sancionada por meio da Lei Estadual 14.359, com o objetivo de elevar os níveis de aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento humano e social dos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino, estando alinhado aos objetivos do DCRB Ensino Médio (2022).

A jornada escolar de Tempo Integral no Estado da Bahia deve respeitar o mínimo de mil e quatrocentas horas anuais, segundo as diretrizes dessa lei, com o intuito de auxiliar os estudantes, por meio de práticas pedagógicas, a construir os seus projetos de vida, considerando as múltiplas dimensões do ser humano.

O programa visa o fortalecimento da Educação Básica por meio da construção de um projeto político-pedagógico que combine atividades práticas, recreativas, esportivas, artísticas e culturais com o desenvolvimento do conhecimento científico para o exercício da cidadania.

No tocante ao modo de operacionalização desse programa, a portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, estabeleceu as diretrizes e critérios para a participação.

Nesse documento, as unidades escolares que fariam a adesão seriam aquelas que já possuam jornada diária de cinco horas, Colégios de Ensino Médio em Tempo Integral não participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral ou que já participavam do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O ProEMI, instituído pela Portaria MEC nº 971 de 9 de outubro de 2009, era o critério que o Colégio Zenilda Fernandes atendia e passou a integrar o grupo das escolas-piloto do programa. Dentre os objetivos do ProEMI, estão: Melhorar a qualidade do Ensino Médio, promover e estimular a inovação curricular dos anos finais da Educação Básica.

No ProEMI, as atividades que faziam parte dos Campos de Integração Curricular (CIC) deveriam ser desenvolvidas em turno oposto por meio oficinas, seminários, palestras e com acompanhamento dos professores. No caso do Colégio Zenilda, os CICs eram de acompanhamento pedagógico, iniciação científica e pesquisa, mundo do trabalho, língua estrangeira, cultura corporal, produção e fruição das artes, comunicação, uso de mídias e cultura digital e protagonismo juvenil. Porém, ainda muito distante de acontecer como previa a proposta, desafios como pouca participação estudantil e engajamento da comunidade escolar faziam com que as ações não fossem fortalecidas e se distanciasse do planejado.

Para garantia da implantação de um currículo flexível, com componentes da Base Comum para todos os estudantes e a oferta de Itinerários Formativos que poderia ser realizado mediante escolha na área de interesse do estudante para aprofundamento, a proposta consistia em que as secretarias receberiam apoio técnico para elaboração, implantação, monitoramento e avaliação do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio. Desse modo, no estado da Bahia, a implantação do Novo Ensino Médio ocorreu concomitantemente à implantação da Educação em Tempo Integral.

As unidades escolares que já realizavam as atividades propostas pelo Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio desde 2018 foram convocados para reuniões e treinamentos para a construção do Plano de Flexibilização Curricular (PFC) e discussão sobre os Itinerários Formativos que iriam ofertar, caminhando para

mudanças do Novo Ensino Médio e para a implantação da Educação em Tempo Integral, na prática, em 2022.

A escassez de informações detalhadas e de estudos aprofundados sobre as alterações, bem como a ausência de formação continuada, foram alguns dos fatores que contribuíram para que as novas mudanças fossem implementadas distantes do formato idealizado e com desafios a serem superados.

As mudanças pelas quais a Educação Básica tem passado, como a ampliação do tempo escolar por meio de projetos que idealizam a Educação Integral, destacam-se por serem carregadas de incoerências. A implantação da Educação em Tempo Integral parece limitar-se apenas à extensão da carga horária escolar, sem necessariamente alcançar os objetivos de uma Educação Integral.

A Educação Integral, de acordo com Cavaliere (2007) deve contemplar as diversas dimensões da vida, promovendo uma mudança na concepção de formação e no papel da escola na vida dos estudantes. Para isso, é essencial que a escola se torne um lugar de compartilhamento de experiências, saberes e reflexão crítica.

A concepção de Educação Integral, sob essa perspectiva, deve ser compreendida como uma abordagem que visa atender de forma ampla as necessidades dos estudantes, indo além dos conhecimentos escolares, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais, culturais e éticos, considerados essenciais para a formação de sujeitos críticos de sua realidade. Nesse sentido, Zanardi (2016) destaca a Educação Integral vista como um projeto educativo emancipador, voltado para formar sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades, capazes de transformar a sociedade.

Segundo o autor supracitado, a teoria freiriana inspira o desenvolvimento de Escolas em Tempo Integral na perspectiva de uma Educação Integral, promovendo uma formação que articule as dimensões intelectual, física, cultural, social e ética dos estudantes. Portanto, Zanardi (2016, p. 104) adverte que:

É necessário compreender a educação dialógica como fundamento de uma Educação Integral, uma vez que esta deve potencializar a criatividade, a autonomia, a criticidade e o desenvolvimento integral dos(as) educandos(as) em suas múltiplas dimensões. Isto significa um novo protagonismo destes sujeitos na articulação entre suas experiências e vivências com o conhecimento escolarizado, bem como a construção de um espaço escolar transformador. Esta educação deve ir além da preparação para a cidadania. Vamos educar na cidadania, exercendo-a na escola.

Para o alcance da Educação Integral fundamentada na Educação dialógica, é necessário, de acordo com Zanardi (2016), transcender a concepção de Educação Integral reduzida à mera permanência prolongada do estudante na unidade escolar, bem como a superação da alienação fragmentadora e bancária do currículo.

Nesse sentido, Galian e Sampaio (2012) reforçam a necessidade de refletir sobre currículos e práticas formativas essenciais para a formação de cidadãos críticos, emancipados e atuantes na sociedade.

A construção de um currículo integrado, segundo Zanardi (2016, p. 85) exige a reconfiguração de tempos, espaços e, também, de saberes, com vistas a construir "um projeto educativo dialógico e transformador, que possibilite um redimensionamento do conhecimento, do território e do tempo em uma Educação Integral". Esse currículo deve garantir a autonomia e emancipação dos estudantes estando a serviço da transformação social.

Zanardi (2016, p. 86) destaca ainda que:

O currículo territorializa o conhecimento na busca pelas vivências e saberes de seus sujeitos e, neste sentido, vai para além da exclusividade do conhecimento dito científico. O currículo é espaço de diálogo pautado nas relações sociais que se desenvolvem em busca do "ser mais" e do "saber mais" em uma compreensão freireana de educar e aprender para além da Educação Bancária e reprodutivista.

Sob esse aspecto, a Educação Integral é viabilizada por uma abordagem que toma a realidade, as vivências e as experiências, como elementos centrais para essa construção, de forma integrada e não fragmentada. Segundo o autor, o ideal formativo das experiências educativas deve distanciar-se da concepção de Educação e formação baseados em critérios econômicos e aproximar-se de um currículo crítico que se alicerça na realidade existente e que carece de transformação.

Zanardi (2016) destaca que a ampliação da jornada escolar deve estar fundamentada em uma intencionalidade pedagógica que assegure o direito a uma Educação de qualidade, estimulando a curiosidade e a conexão com as vivências dos estudantes. Dessa forma, o compromisso da Educação Integral deve estar vinculado a conhecimentos que favoreçam a compreensão da realidade e sua transformação. Para isso, ela "não pode se constituir em uma experiência castradora, em que se realize "mais do mesmo", com o depósito de conhecimentos que não se relacionam com a realidade dos sujeitos, Zanardi (2016, p. 88)". A Educação Integral deve prezar pela articulação entre a escola e a cultura local, promovendo um currículo que

dialogue com essas dimensões. Trata-se de criar experiências pedagógicas significativas, que reflitam as vivências dos estudantes e oportunizem sua emancipação e formação cidadã.

Ao abordar as incongruências presentes na concepção de Educação Integral nos projetos que são desenvolvidos, Girotto e Jacomini (2019, p, 89) destacam que:

Nas experiências mais recentes, a ampliação do tempo escolar está diretamente relacionada à finalidade de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, deixando em segundo plano o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano requerido em uma formação integral.

Dessa forma, a ampliação de carga horária que deveria ter como centralidade possibilitar o aumento de oportunidades e situações de aprendizagens significativas e emancipadoras, acabam por se render à lógica do mercado por meio do alcance melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, especialmente nos resultados das avaliações externas.

Cavaliere (2007) adverte sobre os riscos que Educação em Tempo Integral com poucas atividades diversificadas possam gerar, resultando na formulação de um conceito negativo sobre as unidades escolares com esse modelo de Educação e o consequente esvaziamento.

Nesses termos, a autora supracitada indica que:

Torna-se então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura. Um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social (Cavaliere, 2007, p. 1017).

Assim, buscando os reais sentidos e significados da escola, o projeto de Educação em Tempo Integral necessita ultrapassar a ideia de escola convencional lançando mão de práticas educativas qualitativamente diferentes para evitar o aumento dos problemas de adaptação ao novo modelo e alcançar a Educação Integral.

No entanto, a implantação da Educação em Tempo Integral revelou diversas lacunas estruturais e organizacionais. Muitas unidades escolares, embora tenham ampliado o tempo dos estudantes no espaço escolar, não receberam investimentos adequados na ampliação ou na realização da estrutura física para comportar essas mudanças. Além disso, faltam espaços exclusivos para atividades extraclasse, somados à insuficiência de funcionários para atender às demandas de limpeza,

alimentação escolar e apoio administrativo, comprometendo o desenvolvimento das atividades do Tempo Integral.

A esses fatores, soma-se a ausência de uma construção de uma proposta pedagógica para a Educação em Tempo Integral que seja relacionada à realidade local e às especificidades do público estudantil.

Cavaliere (2007) alerta para as concepções de Educação em Tempo Integral que muitas vezes está mesclada aos projetos em desenvolvimento no Brasil. Segundo a autora, a visão de cunho assistencialista que visa incluir os desprivilegiados e prover suas deficiências de formação, ocupação do tempo e socialização primária em detrimento do conhecimento, sendo a escola vista como instituição de prevenção ao crime devido ao tempo escola substituir o tempo rua e a formação para o trabalho, reforçam o distanciamento do papel da instituição escolar para a formação da vida em sociedade e para a democracia.

Giroto e Jacomini (2019, p.105) acrescentam que a redução da Educação Integral à ideia de Ensino em Tempo Integral "é um processo que reforça a unilateralidade da sala de aula como espaço do ensinar e do aprender, criando, assim, um ambiente pouco significativo para os estudantes".

Portanto, é necessário, em contrapartida, afirmar que o objetivo não é se opor à implantação da Educação em Tempo Integral, mas sim, caminhar na construção de uma concepção democrática de escola, onde a Educação possa de fato cumprir o seu papel emancipatório, por meio de práticas pedagogicamente construídas, com atenção às necessidades estruturais e de formação para o desenvolvimento de uma Educação Integral.

Nesse contexto, o educador baiano Anísio Teixeira foi um intelectual de extrema importância na formulação da concepção de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil. Almejava-se uma Educação primária Integral que promovesse a igualdade social e de oportunidades para todos. Uma das maiores contribuições foi a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, na Bahia, na década de 1950. Esse projeto uniu atividades para o desenvolvimento intelectual, realizada na Escola Classe, às atividades artísticas, esportivas e culturais desenvolvidas na Escola Parque, integrando teoria e prática em um modelo inovador de Educação, segundo Galian e Sampaio (2012).

Ao propor uma escola que preparasse os estudantes para transformação da realidade, Anísio Teixeira demonstrou como a Educação tem o potencial de

transformação social, oferecendo oportunidades que superassem as desigualdades sociais e promovessem a cidadania plena. Esse legado permanece como inspiração para a Educação Integral que almejamos, pois evidencia a necessidade de superar modelos fragmentados de Educação e por meio de uma formação contextualizada, emancipar os estudantes para promover a democracia e combater a exclusão.

No entanto, as recentes transformações educacionais têm ressignificado o conceito de Educação Integral, muitas vezes restringindo-se a uma ampliação do tempo de permanência na unidade escolar, sem, necessariamente, integrar as múltiplas dimensões propostas por Teixeira. Sob a lógica de ajustes curriculares, o tempo ampliado corre o risco de ser preenchido por atividades desconectadas das realidades dos estudantes, com foco excessivo no desempenho nas provas externas em detrimento da formação integral e cidadã.

Essa mudança no sentido da Educação Integral preocupa, pois pode limitar o potencial transformador da escola, distanciando-se do ideal de Teixeira de uma Educação formadora de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social. Buscar promover uma Educação Integral, tal como idealizado e concretizado por Anísio Teixeira, é essencial para a emancipação dos estudantes frente às crescentes desigualdades e desafios da contemporaneidade.

#### **4. ITINERÁRIO INTEGRADO TRANSDICIPLINAR E AS ESTAÇÕES DOS SABERES VI- ÉTICA E MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

A Educação em Tempo Integral no Estado da Bahia é ofertada por meio de um currículo com carga horária de 7h ou de 9h diárias. Para cumprir essa carga horária diária, foram feitas adequações nos Itinerários Formativos da Parte Diversificada do currículo, buscando contemplar todas as áreas do conhecimento.

Os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio são um conjunto de situações e atividades educativas que deveriam ser escolhidas pelos próprios estudantes, com o objetivo de aprofundar a aprendizagem em uma ou mais área de conhecimento ou na Formação Técnica Profissional, consolidar e ampliar a Formação Integral, contribuindo para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida pautados nos princípios da justiça, da ética e da cidadania.

A Educação em Tempo Integral, de acordo com o DCRB Ensino Médio (2022), apresenta a organização curricular com Itinerários Formativos das áreas de Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e o Itinerário Integrado Transdisciplinar que propõe diálogo entre as quatro áreas do conhecimento.

Nesses Itinerários Formativos têm-se três componentes curriculares que são comuns (Iniciação Científica, Intermediação Social e Pensamento Computacional) e as Estações dos Saberes (uma voltada à área do conhecimento, uma voltada ao Território de Identidade e uma voltada ao diálogo transdisciplinar).

No ano de 2024 as unidades escolares com a modalidade Ensino Médio em Tempo Integral foram orientadas a ofertarem apenas o Itinerário Integrado Transdisciplinar, fazendo com que turmas já iniciadas em 2023 com um Itinerário por área do conhecimento, migrasse para o Itinerário Transdisciplinar.

Isso gerou inúmeros problemas para as unidades escolares e para os estudantes nesse processo de transição pois, os Itinerários das Áreas do Conhecimento são diferentes do Transdisciplinar. Com a migração para o novo Itinerário, as turmas de segunda série foram formadas por estudantes que cursaram no ano anterior, itinerários diferentes, ou seja, em uma mesma turma estavam estudantes que tiveram aulas de determinados componentes na série anterior e outros não. Isso gerou dificuldades para estudantes que não tiveram aulas dos componentes

do Itinerário Transdisciplinar na primeira série e para os professores organizarem o planejamento de forma a atender à essa lacuna.

No Itinerário Transdisciplinar, os componentes curriculares da Base Nacional Comum são as mesmas dos demais Itinerários, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Matriz Curricular do Itinerário Integrado Transdisciplinar da Bahia, Base Nacional Comum, 7 horas diárias

BASE NACIONAL COMUM							
ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CHS (1º ANO)	CHA (1º ANO)	CHS (2º ANO)	CHA (2º ANO)	CHS (3º ANO)	CHA (3º ANO)
Linguagem e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80
	Inglês	1	40	1	40	1	40
	Arte	1	40	1	40	1	40
	Educação Física	2	80	1	40	1	40
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	0	0	2	80	2	80
	Química	1	40	1	40	2	80
	Física	2	80	1	40	0	0
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	1	40	1	40
	Geografia	1	40	1	40	2	80
	Filosofia	1	40	1	40	0	0
	Sociologia	0	0	1	40	1	40
<b>TOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora, DRCB Ensino Médio (2022).

O que vai variar é a parte diversificada que têm sua organização curricular a partir das Estações dos Saberes, em um total de dez, e são as mesmas nas três séries do Ensino Médio. O quadro a seguir apresenta as Estações dos Saberes.

Quadro 2: Matriz Curricular do Itinerário Integrado Transdisciplinar da Bahia, Parte Diversificada, 7 horas diárias

ESTAÇÕES DOS SABERES	CHS <sup>2</sup>	CHA <sup>3</sup>
ESTAÇÕES DOS SABERES I- Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Iniciação Científica e Intermediação Social	2h	80h
ESTAÇÕES DOS SABERES II- Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Corporeidades	2h	80h

<sup>2</sup> Carga Horária Semanal referente à cada série do Ensino Médio

<sup>3</sup> Carga Horária Anual referente à cada série do Ensino Médio

ESTAÇÕES DOS SABERES III- Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Empreendedorismo e Inovação com ênfase na Territorialidade	2h	80h
ESTAÇÕES DOS SABERES IV- Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Pensamento Computacional	2h	80h
ESTAÇÕES DOS SABERES V- Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ecossistema e a Dinâmica da Relação	2h	80h
ESTAÇÕES DOS SABERES VI- Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ética e Meio Ambiente	2h	80h
ESTAÇÕES DOS SABERES VII- Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Identidade, Pertencimento com ênfase em Relações Étnico Raciais	2h	80h
ESTAÇÕES DOS SABERES VIII- Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Saberes da Diáspora e Direitos Sociais e Humanos	2h	80h
ESTAÇÕES DOS SABERES IX- Técnico Profissional	2h	80h
ESTAÇÕES DOS SABERES X- Técnico Profissional	2h	80h

Fonte: Elaborado pela própria autora, DRCB Ensino Médio (2022).

A análise se debruçará sobre as Estações dos Saberes VI- Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ética e Meio Ambiente, componente curricular para a qual o produto educacional resultante dessa pesquisa será direcionado.

As Estações dos Saberes buscam ampliar os espaços, tempos e oportunidade de aprendizagem que para além do desenvolvimento acadêmico, é considerado a importância do desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais por meio de turmas multisseriadas.

Corroborando com a desconstrução da "equivocada concepção "bancária" da educação" que Freire (1987, p.38) nos orienta a romper, por meio das Estações dos Saberes, busca-se a construção do conhecimento que deve ser resultado da experiência e do poder criador dos estudantes, com vistas à desenvolver a consciência crítica para a sua inserção e transformação do mundo, superando a ideia do educador como o sabedor e os educandos como meros objetos que nada sabem.

Com objetivo de reorganizar a dinâmica educacional, as Estações dos Saberes estão alinhadas com a BNCC Ensino Médio (2018) e o DCRB (2022). De acordo com o com o Documento Curricular Referencial da Bahia:

As Estações dos Saberes prezam pela construção coletiva do conhecimento. Tem-se nas estações importante metodologia para fomentar o protagonismo dos/as estudantes, visto que o estudante é convidado a construir suas ideias e saberes (DCRB, 2022, p. 436).

Nesse sentido, a proposta de trabalho com as Estações dos Saberes visa promover ambientes educativos dinâmicos, onde os estudantes desenvolvem um papel ativo e participativo. Em contrapartida, o professor ocupa o papel de mediador, buscando orientar o processo colaborativo de construção dos saberes por meio de experiências vividas.

As Estações dos Saberes fazem parte do rol das metodologias ativas da aprendizagem, que tem como objetivo buscar envolver os estudantes no processo interativo de produção do conhecimento e o professor atuando como mediador. Nesse contexto, o DCRB (2022) apresenta a ementa desses componentes curriculares.

A ementa é uma descrição que resume o conteúdo conceitual de um componente curricular. Ela serve de orientação para o planejamento e organização das atividades educacionais para o alcance dos objetivos de ensino-aprendizagem do componente.

O ementário das Estações dos Saberes dispostos no DCRB (2022) apresenta conteúdos e eixos temáticos para os três anos do Ensino Médio, porém, não estão subdivididos por série.

Assim, cada professor, no momento do planejamento, decide sobre essa organização, podendo incorrer em uma desarticulação entre as unidades escolares no que concerne ao que está sendo eleito como conteúdos de primeira série e quais os que serão relacionados para continuidade e aprofundamento nas demais séries do Ensino Médio, já que, na prática, não há turmas multisseriadas. Essa constatação é feita quando há a transferência de estudante entre Colégios, ficando evidente a variação dos conteúdos trabalhados em casa série.

O componente curricular Estações dos Saberes VI: Ética e Meio Ambiente possui a ementa a seguir.

Quadro 3: Ementa da Estações dos Saberes VI: Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares- Ética e Meio Ambiente

<p>Relação do homem com a natureza durante a pré-história; Conceituação da ética; Conscientização em relação ao meio ambiente; Compreensão dos impactos causados ao meio ambiente pela ação humana; Busca do equilíbrio das relações entre o homem e a natureza; Reflexão sobre a preservação ambiental; Marco temporal em terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas; Participação e controle social; Valorização das ações, comportamentos e condutas do homem</p>
--

quanto à natureza; Utilização de agrotóxicos; Projeto de lei Nº 6299/02 Análise do efeito estufa; Entendimento sobre a importância da sustentabilidade; Reflexão sobre a conservação e respeito ao meio ambiente; Fontes de energias sustentáveis
---

Fonte: Elaborado pela própria autora, DRCB Ensino Médio (2022).

Essa ementa é muito restrita, especialmente quando relacionada à carga horária de 240 horas distribuídas ao longo das três séries do Ensino Médio. Essa limitação se torna ainda mais evidente quando consideramos a amplitude e complexidade das temáticas que embasam esse componente curricular, como Ética e Meio Ambiente.

Os conteúdos sugeridos, conforme disposto na ementa, estão desconexos, sem uma ligação entre as temáticas afins e apresentados de forma confusa, como é o caso do conteúdo Participação e controle social, no que se refere ao que realmente pretende-se com a discussão.

Nessa ementa, alguns conteúdos são priorizados em detrimento de outros tão necessários para uma análise mais articulada, considerando a intrínseca conexão entre as temáticas ambientais. Por exemplo, no conteúdo sobre a Análise do efeito estufa, não é sugerida a relação com problemas de maior abrangência, como o Aquecimento Global e a Emergência das Mudanças Climáticas. Dessa forma, cabe ao professor a decisão sobre estabelecer, ou não, articulações com essas temáticas.

Portanto, uma ementa bem articulada é fundamental para que o professor consiga realizar o planejamento de suas aulas de forma coerente, que possibilite a produção do conhecimento e o alcance dos objetivos educacionais. Para tanto, a ementa do componente curricular deve oferecer uma estrutura lógica e organizada, que contemple ao máximo a proposta e os objetivos de ensino e aprendizagem desse componente.

Dessa forma, a análise da ementa do componente também exige atenção à forma como temas transversais, como a Educação Ambiental, são incorporados. À luz das orientações que preveem sua inserção integrada nos processos de ensino, é necessário verificar se há alinhamento entre essa diretriz e os conteúdos previstos na ementa, o que contribui para refletir sobre as concepções de EA presentes no currículo.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) propõe a incorporação da Educação Ambiental (EA) aos currículos e às propostas pedagógicas de forma transversal e integrada. Embora tenha sido apresentada como um tema

contemporâneo que afeta a vida humana em escala local, regional e global, a forma como a EA é apresentada na BNCC Ensino Médio (2018) suscita questionamentos sobre as concepções, natureza e abordagem da EA.

A Educação Ambiental aparece de forma muito modesta e insuficiente, se considerado a sua importância para a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos apresentados como indispensáveis às necessidades de formação geral e também diante dos desafios ambientais contemporâneos.

A temática Educação Ambiental é citada na BNCC Ensino Médio (2018) de maneira pontual apenas como tema transversal. Temas correlatos como Sustentabilidade; Consciência e ética socioambiental; Problemas ambientais; Impactos socioambientais; Fiscalização ambiental, entre outros, aparecem no documento especialmente na Área de Ciências Humanas, incorrendo na ideia errônea de atribuir a abordagem dessa temática apenas a componentes como Geografia. Tal perspectiva também vai de encontro às diretrizes da Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA) (2011), que ressalta a necessidade de desenvolver a Educação Ambiental de maneira transversal e integrada, não limitada a componentes curriculares específicos.

A BNCC Ensino Médio (2018) apresenta as temáticas de forma genérica, sem problematizar os aspectos sociopolíticos da crise ambiental e sem a ênfase crítica necessária diante da dimensão complexa das questões ambientais.

Layargues e Loureiro (2002) alertam para o risco das unidades de ensino e a sociedade incorporarem a pauta ambiental apenas de maneira superficial. Segundo os autores, é necessário que estejamos atentos ao verdadeiro sentido da Educação Ambiental, indo além da inclusão do tema. A EA visa "a promoção da reflexão dos valores fundamentais da sociedade moderna e das instituições que se valem desses princípios para dominar, oprimir e explorar tanto a natureza como certas camadas da sociedade (Layargues ; Loureiro, 2002, p.19)".

Dada a importância da temática Meio Ambiente, foco de discussões desta Estação dos Saberes VI, a abordagem da Educação Ambiental Crítica desempenha um papel fundamental. Não se limita a transmitir informações sobre questões ambientais, mas, buscar promover uma reflexão profunda sobre as interações que nele ocorrem e as consequências das atividades humanas no Ambiente. Além disso, refletir criticamente sobre as causas dos impactos negativos gerados ao Meio Ambiente com vistas à superação das relações sociais alienadas destrutivas da

natureza e buscar caminhos para a transformação desse cenário, prezando pela sustentabilidade.

De acordo com Loureiro e Layrargues (2012), a Educação Ambiental Crítica deve considerar pelo menos três situações pedagógicas:

- a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais;
- b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista;
- c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e em seu interior, da condição humana (Loureiro; Layrargues, 2013, p. 64).

Assim, diante da profunda ameaça à reprodução da vida no planeta terra, reitera-se a importância da Educação Ambiental sob um olhar crítico, com o intuito de evidenciar as possíveis articulações para o enfrentamento do processo de expropriação material e acumulação do capital que vem universalizando-se e tornando a nossa existência cada vez mais vulnerável.

Nessa direção, Harvey (2016) reforça que as crises econômicas recorrentes, a ampliação das desigualdades sociais e os impactos ambientais extremos revelam contradições estruturais do sistema capitalista, desmistificando sua suposta naturalidade ou permanência histórica. Este autor alerta que a superação dessa lógica de exploração e devastação não ocorrerá de forma espontânea, sendo necessário promover uma ação política crítica e organizada, pautada na solidariedade, na justiça social e na construção de novas formas coletivas de vida que coloquem a sustentabilidade no centro do projeto civilizatório.

Por meio da Educação Ambiental Crítica é possível o exercício de repensar a vida em sociedade a partir de um novo padrão civilizatório sustentável. A esse respeito, Dickmann e Carneiro (2012, p. 94) concluem que:

É, pois, nesse rumo que a Educação Ambiental poderá contribuir para a formação da cidadania ambiental dos sujeitos-alunos, em vista da construção de sociedades sustentáveis. Por consequência, ações sócio-pedagógicas, engajadas na realidade contextual dos educandos e educadores, não são neutras, mas comprometidas com uma perspectiva crítica de Educação e de mundo, fundadas na justiça social e na sustentabilidade do Planeta, em vista das gerações atuais e futuras da Terra.

Nesse sentido, evidencia-se a natureza complexa dos problemas ambientais que envolvem os aspectos éticos, sociais, culturais, tecnológicos e políticos. Portanto, para compreender a abrangência dessa complexidade ambiental e leitura de mundo, é necessário uma Educação Libertadora e Crítica que busque "demonstrar que é possível mudar", conforme afirma Freire (2004, p. 69).

A abordagem das temáticas ambientais exige, portanto, uma perspectiva interdisciplinar, que vá além das fronteiras de disciplinas isoladas. Como destaca Leff (2011), a complexidade das questões ambientais, caracterizada pelas interconexões entre elementos naturais e sociais, para ser compreendida, é necessário a conexão de diferentes áreas do conhecimento, a superação da fragmentação disciplinar e, em contrapartida, a articulação-integração das mesmas para a construção de um saber ambiental.

Trindade (2008, p. 73) trata da importância de refletir sobre as atitudes interdisciplinares. Segundo o autor, "a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade" são essenciais e consistem em uma paixão por aprender, de compartilhar e ir além na construção do conhecimento para a superação dos desafios da complexidade ambiental.

A importância da abordagem interdisciplinar se torna ainda mais evidente ao considerarmos as causas profundas da crise ambiental. Segundo Leff (2011), essa crise é resultado também de uma crise de civilização, da divisão do conhecimento e da degradação ambiental. Para o autor, a superação dessa crise passa por uma nova abordagem do conhecimento, que integre as diferentes dimensões da realidade.

Assim, para a construção desse saber ambiental, é essencial compreender as relações entre os diferentes elementos de um sistema ambiental, incluindo a interação entre natureza e sociedade. Isso exige a articulação entre disciplinas científicas e não científicas, bem como a integração dos saberes científicos e tradicionais, que se tornam urgentes diante dos desafios no campo ambiental.

Diante desse desafiador cenário também da ciência em buscar respostas às problemáticas ambientais, a análise sistêmica e a visão da complexidade ambiental, sustentada em seus princípios teóricos e metodológicos envolvendo as dimensões espaciais, temporais e de racionalidade, são imprescindíveis.

Fazenda (2008) e Leff (2011) coadunam na crítica às abordagens disciplinares isoladas. Partilham do reconhecimento da necessidade de superação das barreiras

entre os diferentes campos do saber e reiteram o papel importante da interconexão entre eles e o entendimento da sua complexidade de forma contextualizada.

A esse respeito, Leff (2000, p. 319) ressalta que:

A interdisciplinaridade é uma busca de “retotalização” do conhecimento, de “completude” não alcançada por um projeto de cientificidade que, na busca de unidade do conhecimento, da objetividade e do controle da natureza, terminou fraturando o corpo do saber e submetendo a natureza a seus desígnios dominantes; exterminando a complexidade e subjugando os saberes “não científicos”, saberes não ajustáveis às normas paradigmáticas da ciência moderna.

Deste modo, se faz necessário a superação da ideia de que as discussões ambientais são limitadas à algumas ciências. Pelo contrário, entender a Educação Ambiental como abordagem, dando lugar as múltiplas possibilidades para fugir da manipulação ideológica, desmascarando a ideologia dominante já que a Educação é política e não neutra, como afirma Freire (2004).

Portanto, de acordo com Souza *et al.* (2022, p. 8), "para realizar um trabalho interdisciplinar, a relação entre professor, aluno, escola e família precisa estar permeada pelo diálogo, atividade fundante do processo de construção do conhecimento".

Assim, compreender a Educação Ambiental como uma prática interdisciplinar e dialógica reforça seu papel transformador no espaço escolar, ao articular os diversos saberes e buscar caminhos para a construção coletiva do conhecimento, rompendo com a lógica da neutralidade e reafirmando o caráter político da Educação.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO: ABORDAGEM, TIPO E TÉCNICA DE PESQUISA

*"Temos que agir a nosso favor, sim, em colaboração efetiva e afetiva."*

*Jerry Matalawê*

Baseados nessa assertiva de que temos que agir em "colaboração efetiva e afetiva", destacamos a importância do trabalho conjunto na busca de objetivos comuns. Os contextos sociais e educacionais apresentam desafios complexos e multifacetados, assim, a colaboração torna-se um elemento indispensável para o alcance das metas coletivas. Nesse estudo, colaboração efetiva refere-se à base da opção metodológica. Para o alcance dos objetivos elencados, o afetivo constitui uma dimensão essencial para cultivar um ambiente de confiança, onde os participantes formam parte integrante, valorizados nas suas contribuições, respeitados nas suas individualidades e motivados a se engajar na busca das mudanças almejadas.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa é uma opção metodológica que possibilita uma melhor compreensão das questões que envolvem o objeto da pesquisa, um envolvimento do pesquisador com a realidade investigada, bem como o estreitamento das relações entre os participantes da pesquisa. De acordo com André e Gatti (2008), a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que considere todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Assim, a escolha dessa abordagem, pauta-se no entendimento de que para fazer pesquisa

é preciso sair do nível do recolhimento de informações superficiais ou de senso comum, sair da "opinionatria", e buscar, com método, uma compreensão que ultrapasse nosso entendimento imediato, elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial (Gatti, 2006, p.3).

Portanto, considerando o rigor metodológico, pretende-se construir e/ou ampliar novos conhecimentos sobre o objeto de estudo, possibilitando a interação dos colaboradores e rompendo as barreiras que em outros tipos de abordagem, separam os participantes da pesquisa.

Essa pesquisa objetiva estabelecer o elo colaborativo entre pesquisa e ensino, bem como a articulação entre teoria e prática e a práxis pedagógica. A reflexão crítica sobre a nossa prática docente e sobre as teorias que sustentam a nossa prática,

possibilitam a construção de formas de interpretar e transformar esses contextos por meio de "maneiras interativamente construídas de compreender e resolver as coisas da vida e da formação" (Macedo, 2010, p. 43).

À vista disso, a pesquisa colaborativa de acordo com Bandeira (2016) tem como princípio fundamental destacar a integração entre pesquisa e formação, pela qual, durante um processo de compartilhamento e negociação, ideias e práticas são examinadas por meio de uma reflexão crítica, objetivando a transformação.

O entendimento de colaboração nessa pesquisa embasa-se nas ideias de Bandeira (2016, p. 25), que

significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar. A ênfase na unidade pesquisa-formação com a mediação da reflexão crítica, cujo questionamento central é a via do confronto, constitui princípio básico da investigação colaborativa.

Assim, a pesquisa colaborativa pressupõe a interação entre os participantes do processo por meio da colaboração e reflexão crítica. A práxis pedagógica e as interações estabelecidas entre professor e pesquisador como sujeitos da história, por meio da mediação de conflitos para o alcance do desenvolvimento pessoal e profissional dos colaboradores, são o foco desse tipo de pesquisa.

Nesse caminho de investigar no fazer pedagógico, superando os olhares de fora, buscando considerar as interações sociais e seus significados atribuídos, a investigação colaborativa para a construção de conhecimento, na visão de Ibiapina (2016), implica a participação de diversos agentes, como pesquisadores, professores, pais, administradores e estudantes, em projetos compartilhados para a produção de conhecimento. Esses projetos visam criar oportunidades para reflexão crítica e compreensão das práticas e teorias educacionais, com o objetivo de promover uma Educação mais justa e igualitária.

Importante considerar que na pesquisa colaborativa, de acordo com Gava *et al.* (2018), o pesquisador precisa minimizar as relações hierárquicas, garantindo espaços democráticos com maior fluidez de opiniões para que a proposta da pesquisa contemple, da melhor forma possível, as reais demandas do grupo. Portanto, a autonomia dos colaboradores é essencial para a compreensão de suas ações na sua interação com o mundo, tendo com centralidade a sua história e o meio sociocultural que faz parte.

Buscando distanciar-se das relações desiguais e hierárquicas, Fiorentini (2004) reitera a importância da liderança partilhada e da corresponsabilidade pela condução das ações na pesquisa colaborativa. O autor ressalta a necessidade do apoio mútuo e do trabalho conjunto, com vistas a alcançar os objetivos comuns que foram negociados pelos participantes.

Nesta pesquisa, além de considerar a indissociabilidade professor-pesquisador e ensino-pesquisa, é importante destacar a relação professor-aluno, vínculo necessário onde a construção e ampliação do conhecimento ocorre de forma compartilhada. Para isso, é necessário a reflexão e análise crítica das situações-problemas, objetivando uma prática pedagógica que não desvincule a teoria da prática e que possibilite uma interação dialógica.

Albuquerque e Ibiapina (2016) reafirmam a importância do processo crítico-reflexivo e colaborativo na formação dos estudantes. Esse processo os auxilia a refletirem criticamente sobre a realidade e, para que isso ocorra, é necessário reconhecer a relevância da colaboração no aprimoramento da prática pedagógica, demandando uma abordagem que rompa a relação autoritária entre professor e aluno e que promova uma interação de escuta, reflexão e de diálogo.

Nesse sentido, é o fazer colaborativo com os estudantes e professores e não para estes. É um ato de criação conjunta, onde educador e educando se encontram em um processo de troca, questionamento e reflexão crítica sobre o que está sendo discutido. O diálogo é visto como um caminho fundamental para a transformação social.

Por conseguinte, o educador não é visto como detentor absoluto do conhecimento, mas sim como um facilitador do processo de aprendizagem, que reconhece a experiência e a sabedoria dos educandos. Por meio do diálogo, os estudantes são incentivados a expressar suas ideias, questionar, debater e construir conhecimento de forma colaborativa.

Nesses termos, Albuquerque e Ibiapina (2016, p. 82) apontam que:

A colaboração acontece por meio do compartilhamento de ideias, num processo interativo com réplicas elaboradas, em que o professor possibilita que os alunos se posicionem, acrescentando informações, proporcionando, assim, o seu desenvolvimento.

Assim, por meio da interação dialógica, busca-se promover a autonomia crítica dos estudantes, possibilitando-os não apenas a compreenderem o mundo, mas

também a transformá-lo de maneira mais justa e equitativa por meio da sua emancipação.

As técnicas de pesquisa, alinhadas às intencionalidades do estudo, contribuem para busca de respostas aos questionamentos que envolvem o objeto de pesquisa que, no âmbito educacional, para além das questões que envolvem a compreensão desse agir, tem o potencial de transformação da realidade. Portanto, escolhas estratégicas das técnicas de pesquisa, proporcionam uma qualidade representativa da realidade investigada e também para a validação da pesquisa.

De acordo com André (2001), a adoção de procedimentos rigorosos é de extrema importância para assegurar a qualidade na pesquisa em Educação. Ao mesmo tempo, fugir das fragilidades metodológicas que um trabalho sem planejamento, pouco denso e sem fundamentação podem causar, são imprescindíveis para que os trabalhos tenham relevância científica e social.

Dentre as diversas possibilidades metodológicas, a Roda de Conversa configura-se como técnica de pesquisa que tem a potencialidade de aproximar os colaboradores da pesquisa em prol de uma comunicação dinâmica e produtiva com vistas a alcançar os objetivos do estudo em questão.

A Roda de Conversa de acordo com Melo e Cruz (2014), se constitui em possibilidades interativas que promovem um espaço de diálogo e de escuta de diferentes vozes que tem a oportunidade de se manifestarem.

Nesse mesmo sentido, Moura e Lima (2014, p. 28) argumentam que: "As Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e si mesmos pelo exercício reflexivo".

Alinhada às intencionalidades da pesquisa, a Roda de Conversa contribui com "a ampliação das possibilidades de compreensão das falas e discursos dos participantes da pesquisa" (Melo; Cruz, 2014, p. 32). Assim, por meio do espaço interacional, é possível a reflexão sobre o objeto da pesquisa, construção de novos conceitos e estímulo a mudanças de atitudes frente às problemáticas investigadas.

Nesta perspectiva, Pinheiro (2020, p. 2) afirma que:

A proposição de rodas de conversa tem sido um dos modos de consubstanciar dialogicamente intentos educativos e sistematização de informações desde uma dinâmica que, potencialmente, estabelece condições para a produção de saberes e reflexividades em partilha.

Considerando a Roda de Conversa como técnica de pesquisa que visa contribuir com a construção de dados na pesquisa qualitativa, essa técnica possibilita a participação, trocas de experiências e compartilhamento dos saberes que se singulariza por sua potencialidade dialógica e formadora.

Permeada pelo diálogo, a Roda de Conversa

Objetiva, entre outras finalidades, socializar saberes, implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre a temática proposta (Moura; Lima, 2014, p. 28).

Assim, oportunizando o diálogo com todos os participantes da pesquisa de forma dialógica e horizontal, a Roda de Conversa se constitui em uma forma de produção de informações integrada às práticas educativas contribuindo para o fazer entre a pesquisa e a Educação.

O exercício reflexivo proporcionado pela Roda de Conversa de acordo com Moura e Lima (2014), pressupõe o exercício de escuta e de fala. Desta maneira, as considerações dos participantes se dão a partir da interação com o outro de forma a complementar, discordar e/ou concordar com os demais, permitindo a ressonância coletiva, a construção e reconstrução de conceitos.

Melo e Cruz (2014) alertam para os cuidados metodológicos no desenvolver da Roda de Conversa. Ressaltam a importância de manter o foco no assunto em questão e a promoção de um clima de confiança e aberto ao diálogo para que os colaboradores se sintam confortáveis em expressar suas opiniões.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEP/UEFS), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 86390525.7.0000.0053 e parecer nº 7.703.636. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme os modelos apresentados nos apêndices.

A pesquisa integrou diversas estratégias metodológicas que permitiram ampliar e qualificar a produção de informações. Inicialmente, foi disponibilizado um formulário (Apêndice C) aos(as) estudantes do 3º ano do Ensino Médio de Tempo Integral, com o objetivo de compor o grupo dos(as) participantes das Rodas de Conversa, garantindo diversidade de perspectivas e interesse pela temática. A escolha desses participantes se justifica pelo fato de serem as primeiras turmas a cursarem a primeira série já sob as novas diretrizes do Novo Ensino Médio. Isso proporcionou uma análise

mais aprofundada sobre o objeto de estudo e os desafios enfrentados pelos estudantes decorrentes dessas mudanças na reorganização curricular.

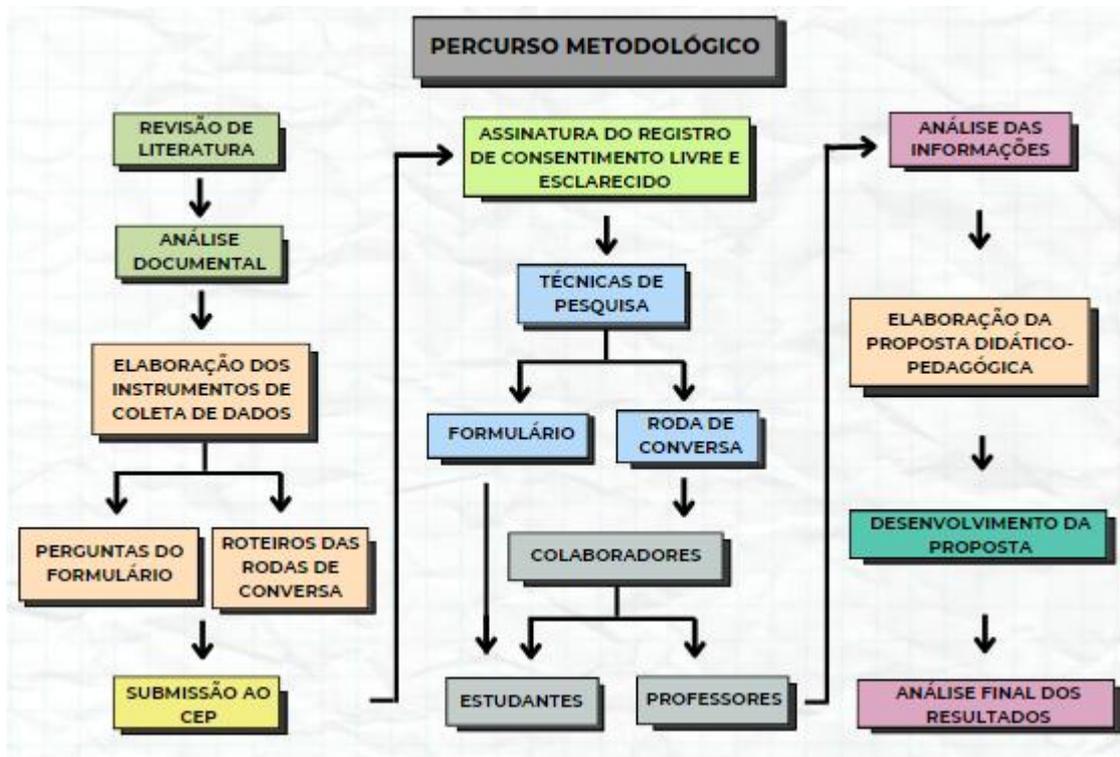
Foram realizadas Rodas de Conversa em dois encontros distintos: um com seis estudantes e outro com três professores. Esses momentos foram organizados a partir de eixos temáticos e questões norteadoras que orientaram as interlocuções, conforme os roteiros disponíveis nos apêndices desta dissertação. Ao final de cada encontro, as reflexões coletadas foram sistematizadas por meio da dinâmica da Árvore de Desafios e Possibilidades, utilizada como síntese dos principais impasses e caminhos apontados pelos participantes.

A escolha dos professores participantes considerou a diversidade de áreas do conhecimento e a atuação direta no componente Estações dos Saberes. Foram convidados um professor da área de Matemática, um da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e um da área de Linguagens e suas Tecnologias, todos com experiência no referido componente. Essa composição teve como objetivo aproximar o diálogo entre os docentes das diferentes áreas e contribuir coletivamente para o desenvolvimento de uma proposta didático-pedagógica para o componente curricular Estações dos Saberes VI – Ética e Meio Ambiente. O convite foi realizado durante uma reunião de Atividade Complementar (AC), momento dedicado ao planejamento coletivo, à troca de ideias entre os docentes e ao compartilhamento dos desafios da prática pedagógica. Essa estratégia permitiu que todos os convidados compreendessem os objetivos e a relevância da pesquisa, favorecendo sua colaboração após a assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

A partir dessas escutas, foram desenvolvidas atividades didático-pedagógicas vinculadas ao componente curricular Estações dos Saberes VI – Ética e Meio Ambiente, como a análise dos problemas socioambientais do Colégio, exibição de vídeos e rodas de conversa sobre consumismo e produção de lixo, produção de fotografias, aula de campo ao lixão municipal e arborização do espaço escolar. Além disso, foram desenvolvidos instrumentos avaliativos ao final das atividades (Apêndices D a H), permitindo analisar as percepções dos(as) estudantes sobre as vivências. Essas ações integraram o desenvolvimento da proposta didático-pedagógica e contribuíram para a análise crítica dos resultados, fortalecendo a abordagem colaborativa e o compromisso com a formação emancipatória que fundamenta esta pesquisa.

O fluxograma a seguir sintetiza o percurso metodológico da pesquisa, evidenciando as principais etapas desenvolvidas.

Figura 1: Fluxograma Percurso Metodológico da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela própria autora.

A etapa inicial consistiu na realização da revisão de literatura, análise documental e na escolha das técnicas de pesquisa: Formulário e Rodas de Conversa. Além de fundamentar teoricamente esta investigação, essa etapa subsidiou a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, como as perguntas do Formulário e o roteiro das Rodas de Conversa.

As contribuições compartilhadas pelos estudantes e professores foram fundamentais tanto para a construção coletiva da proposta didático-pedagógica quanto para a análise crítica sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Zenilda Fernandes. Ao final de cada encontro, a dinâmica da “Árvore de Desafios e Possibilidades” favoreceu a sistematização das percepções, desafios identificados e possibilidades vislumbradas pelos participantes.

As estratégias didáticas desenvolvidas ao longo da proposta foram avaliadas durante e ao final de cada etapa, com o intuito de compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes às experiências vivenciadas, bem como refletir sobre os desafios e possibilidades pedagógicas da proposta e a análise qualitativa dos resultados.

Esta pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Zenilda Fernandes dos Santos Farias, Localizada no município de Capela do Alto Alegre, pertencente ao Território de Identidade Bacia do Jacuípe, na Bahia. A instituição, que possui 14 anos de existência, homenageia, em sua denominação, a professora Zenilda, *in memoriam*, cuja dedicação à Educação deixou um legado significativo na história do município de Capela e na formação de gerações de pessoas da comunidade local. Trata-se do único Colégio Estadual de Ensino Médio do município, o que o torna a única referência educacional para os jovens e adultos que concluem o Ensino Fundamental II.

Imagem 1: Fachada externa do Colégio Zenilda Fernandes



Fonte: Acervo da autora

Em 2025, o Colégio conta com um total de nove turmas de Ensino Médio no diurno, sendo duas turmas da 1ª série, uma turma do curso Técnico em Meio Ambiente, três turmas da 2ª série e três da 3ª série, além de duas turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funcionam no turno noturno. A instituição atende 368 estudantes, domiciliados tanto na zona rural quanto na sede do município, sendo a maioria de baixa renda.

No ano de 2021, o Colégio passou por uma ampliação em sua estrutura física, com o objetivo de melhor atender às demandas da implantação da Educação em Tempo Integral. Atualmente, continua dispondo do mesmo quantitativo de nove salas, uma biblioteca, um laboratório de informática e um laboratório de ciências que a

estrutura antiga contava. Com a nova obra, foi feita a cobertura da quadra poliesportiva, construção do campo society, um teatro e um refeitório (não é utilizado pois não comporta a quantidade de estudantes), compondo um espaço que tem possibilitado o desenvolvimento de ações pedagógicas relevantes.

Com a implementação do Novo Ensino Médio e da Educação em Tempo Integral, o Colégio passou a oferecer a matriz curricular composta pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos, Quadro 1, implementando, entre eles, o Itinerário Integrado Transdisciplinar, que contempla o componente curricular Estações dos Saberes VI - Ética e Meio Ambiente, foco desta pesquisa.

O Colégio Zenilda Fernandes registrou, em 2023, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,6. A unidade escolar atende estudantes com faixa etária entre 15 e 17 anos no turno diurno e entre 18 e 56 anos no noturno, oriundos de diversas localidades do município de Capela do Alto Alegre. Sua equipe gestora é composta por uma diretora e uma vice-diretora, e a coordenação pedagógica conta com duas coordenadoras. O corpo docente é formado por quinze professores, sendo doze efetivos e três contratados via Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Quanto à formação acadêmica, há dois professores com Mestrado, seis com Especialização e sete com Graduação.

## **6. ACHADOS NAS RODAS DE CONVERSA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS, DIÁLOGOS E CAMINHOS POSSÍVEIS**

A seção analisa como foram desenvolvidas as Rodas de Conversa com os colaboradores da pesquisa. Foi realizada uma Roda de Conversa com estudantes e uma com professores considerando, principalmente, a exiguidade do tempo. Além disso, compreendemos que, quando os colaboradores já estão envolvidos com as temáticas propostas, o diálogo tende a fluir com mais profundidade e espontaneidade, favorecendo a escuta qualificada. Assim, priorizamos encontros únicos, porém densos, em que a escuta atenta e o diálogo garantissem a qualidade das discussões.

Inicialmente, quinze estudantes da 3ª série do Ensino Médio responderam a um formulário com o objetivo de identificar o interesse em participar das discussões sobre as mudanças implementadas pelo Novo Ensino Médio. A partir das respostas obtidas e adotando como critério de seleção a atuação como líderes de turma, por serem estudantes que exercem o papel de mediadores entre as demandas da classe e a gestão escolar, além de participarem ativamente das decisões coletivas, foram convidados, então, seis estudantes para compor o grupo de colaboradores da pesquisa.

A primeira Roda de Conversa foi realizada no dia 25 de março após a assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido pelos estudantes colaboradores, oriundos de duas turmas da 3ª série do Ensino Médio, com idades entre 16 e 17 anos. O encontro ocorreu na biblioteca do Colégio e teve início às 8h20, com duração de 1h39min. Três dos estudantes residem na sede do município de Capela do Alto Alegre, enquanto os demais são domiciliados em povoados da zona rural.

Imagem 2: Roda de Conversa com estudantes



Fonte: Acervo da autora.

Também colaboram com essa pesquisa três professores. A Roda de Conversa foi realizada dia 27 de março, após a assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, na biblioteca do Colégio, no turno noturno com início às 19h45 e duração de 1h53min.

O espaço escolhido para a atividade possui, estampada em uma de suas paredes, uma frase de Castro Alves: 'Bendito aquele que semeia livros e faz o povo pensar.' A mensagem carrega um forte simbolismo quanto ao papel transformador da Educação. Ao valorizar aqueles que contribuem para a construção do conhecimento e estimulam o pensamento crítico, a mensagem remete à formação de pessoas capazes de refletir criticamente sobre a realidade e transformá-la. Trata-se, portanto, de um chamado à Educação emancipadora, comprometida com a construção de novos horizontes para as juventudes.

Imagem 3: Roda de Conversa com professores



Fonte: Acervo da autora.

A professora de Biologia possui graduação em Licenciatura em Biologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e especialização em Educação Ambiental. Atua há nove anos no Colégio Zenilda como docente contratada via Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), com carga horária semanal de 40 horas, distribuída entre os componentes Estações dos Saberes I – Iniciação Científica e Intermediação Social, Estação V – Ecossistema e a Dinâmica da Relação, Estação de Aprofundamento do Saber no curso Técnico em Meio Ambiente, além das aulas de Biologia nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A professora de Inglês é graduada em Letras, Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e atua como professora efetiva no Colégio há dois anos, com carga horária de 40 horas semanais, entre os componentes Estação IV – Pensamento Computacional, Educação de Mídias Digitais e Língua Inglesa. O professor de Matemática é licenciado em Matemática pela Universidade Salvador (UNIFACS), possui vínculo efetivo e tem 32 anos no exercício da docência. Sua carga horária de 40 horas semanais está concentrada nas Estações IX e X – Técnico Profissional.

Os eixos temáticos que orientaram as Rodas de Conversa foram estruturados para possibilitar uma compreensão crítica sobre a implementação do Novo Ensino Médio e o componente curricular Estações dos Saberes VI – Ética e Meio Ambiente na perspectiva dos professores e estudantes. De modo geral, os temas abordaram os impactos do Novo Ensino Médio na formação escolar e cidadã, os desafios e

potencialidades da prática docente nesse novo contexto, a Educação em Tempo Integral e suas implicações na rotina escolar, bem como a relevância do componente Estações dos Saberes na abordagem das questões socioambientais. Além disso, discutiram-se aspectos relacionados à interdisciplinaridade, à importância e viabilidade da construção coletiva de propostas pedagógicas e às temáticas que despertam o interesse dos estudantes para a elaboração da Proposta Didático-pedagógica, produto educacional desta pesquisa.

Esses eixos serviram como ponto de partida para fomentar reflexões sobre as contribuições para a formação, a complexidade na prática das políticas educacionais atuais e as possibilidades de construção de uma prática pedagógica crítica, emancipadora e contextualizada.

Para nomear os colaboradores, estudantes e professores desta pesquisa, escolhi palavras de origem Tupi, carregadas de ancestralidade e sentido. Cada nome é mais que um pseudônimo, é um elo com a terra, com o tempo, com a vida. Assim, *Yby* é a terra firme que sustenta, *Ybytu*, o vento que sopra ideias, *Y*, a água que flui em pensamento, *Pyrang*, o fogo que arde em desejo de mudança, *Karú*, a terra fértil onde nascem possibilidades. *Ará* é o céu aberto das utopias, *Ybyrá*, a árvore que sustenta memórias, *Anã*, a flor que desabrocha em delicadeza e *Caá*, a mata que acolhe e protege. Em cada escolha, a intenção de reconhecer esses participantes em sua inteireza, como sementes que, em contato com a escuta e a palavra, germinaram sentidos novos para a Educação que sonhamos.

As narrativas dos estudantes e professores, colaboradores da pesquisa, revelam elementos significativos para a compreensão dos impactos do Novo Ensino Médio na realidade do Colégio Estadual Professora Zenilda, evidenciando como as mudanças curriculares têm sido vivenciadas no cotidiano. Essas narrativas destacam os desafios enfrentados, bem como as possibilidades pedagógicas que emergem diante dessa nova arquitetura curricular. Os relatos apontam para dissonâncias entre a proposta do Novo Ensino Médio (NEM) e a realidade vivenciada no Colégio, evidenciando fragilidades estruturais, formativas e pedagógicas.

Tanto estudantes quanto professores evidenciam uma compreensão negativa em relação a esse desalinhamento. Um aspecto recorrente nos dizeres dos professores diz respeito à promessa não cumprida de que os estudantes teriam autonomia para escolher as áreas de aprofundamento que mais dialogassem com seus interesses e projetos de vida. Na prática, segundo as narrativas, essa escolha

foi fortemente limitada por fatores estruturais e administrativos. A professora Caá afirma:

*A gente volta um pouco naquela ideia do Novo Ensino Médio que, teoricamente, era pra o aluno poder escolher a área de aprofundamento, que foi a ideia inicial. No primeiro ano a gente fez uma tentativa de implementar com todas as áreas, mas não conseguimos. Tínhamos apenas duas: Linguagens e Humanas. Já deixamos de fora Matemática e Ciências da Natureza.*

Esse relato da professora revela um descompasso entre os princípios orientadores da reforma do Novo Ensino Médio e sua implementação prática nas unidades escolares.

A narrativa do professor Ybyrá reforça a crítica, evidenciando a ausência de condições reais para que a escolha se efetivasse:

*Foi uma propaganda enganosa, digamos assim. Acabou sendo uma propaganda enganosa porque eles não conseguiram ofertar aquilo que estavam prometendo. Se você quisesse Humanas, mas a turma já estivesse cheia, você ia pra Linguagens. Não teve escolha. Essa é a verdade.*

Fica demonstrado o sentimento de frustração e descrédito em relação à proposta da reforma.

O estudante Ybytu, reforça ainda que:

*Quando a gente veio na ideia de um novo Ensino Médio, era com a promessa de que a gente ia poder escolher uma área que a gente tinha mais afinidade. Por exemplo, ah, eu não gosto muito de matemática, mas eu gosto bastante de Biologia, então eu vou escolher Ciências da Natureza, porque assim eu vou ter as matérias da Base, mas eu vou ter as matérias que tenho mais afinidade.*

As narrativas dos professores e estudantes evidenciam os percalços enfrentados desde o primeiro ano de implementação do Novo Ensino Médio. Inicialmente, a oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento foi organizada com base na disponibilidade do quadro docente e nas respectivas formações dos professores (ofertando apenas duas áreas do conhecimento), e não a partir da escuta ou opção de escolha dos estudantes. No ano subsequente, por orientação do Núcleo Territorial de Educação (NTE), todas as turmas passaram a adotar um único Itinerário Formativo, o Transdisciplinar. Tal alteração indica a ausência de protagonismo estudantil no processo de escolha e acarreta impactos negativos na formação dos estudantes e na efetivação da proposta de flexibilização curricular, uma vez que os

mesmos passaram a cursar componentes cujos conteúdos não foram previamente abordados na primeira série, em virtude da mudança de itinerário entre os dois primeiros anos do Ensino Médio.

Nesse sentido, como afirmam Moraes *et al.* (2022, p. 4),

*Ficou evidente que a possibilidade de escolhas pelo 'protagonismo juvenil' é uma ficção, visto que os itinerários oferecidos pelas escolas são definidos pelas Secretarias de Educação independentemente das preferências dos alunos.*

A crítica à diminuição da carga horária dos componentes da Base Comum foi um dos pontos mais enfatizados nas narrativas de docentes e discentes durante as Rodas de Conversa, revelando um forte descontentamento com os impactos dessa mudança na formação dos estudantes. Ambos convergem ao apontar que essa redução compromete tanto o acesso a conhecimentos basilares quanto a preparação para os exames externos, como o Enem. O professor Ybyrá destaca:

*Eu tô dando aula na terceira série e não tem Física na terceira série, o que compromete a aprendizagem de conteúdos fundamentais e limita o acesso ao Ensino Superior.*

A narrativa indica o prejuízo à aprendizagem de conteúdos basilares, comprometendo a formação integral dos estudantes.

A estudante Yby alerta para a contradição entre as exigências do vestibular e a formação escolar:

*Como é que a gente vai fazer um Enem para passar numa faculdade federal se o que a gente estuda numa sala de aula não é uma coisa que serve? Quando a gente parte, por exemplo, pra questão da Matemática, só são duas. A gente deveria ter mais tempo para as matérias que caem no Enem.*

A proposta de liberdade de escolha convive, de forma contraditória, com a exclusão de conteúdos fundamentais que são cobrados em exames externos, comprometendo o acesso de estudantes da rede pública ao Ensino Superior.

O estudante Pyrang complementa:

*Foi um erro eles terem tirado Filosofia também, que é uma das áreas do Enem que caem, e que a gente sabe que vale muito na redação, sem contar que são conteúdos que favorecem o nosso senso crítico.*

Esses relatos demonstram que os estudantes identificam uma discrepância na distribuição da carga horária do Novo Ensino Médio, com ênfase excessiva em componentes dos Itinerários da Parte Diversificada e uma quantidade insuficiente dos

componentes da Base. Tal reorganização fragiliza a formação dos estudantes, especialmente daqueles que almejam o ingresso no Ensino Superior, e que se sentem despreparados para realizar os exames exigidos para o acesso.

Ao reduzir o tempo destinado à Base Nacional Comum, o NEM compromete o direito à aprendizagem de conhecimentos historicamente acumulados e aprofunda as desigualdades educacionais, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade social, como as Escolas Públicas. A preocupação dos estudantes com os conteúdos que “caem no Enem” revela que, apesar do discurso de flexibilização, permanece como cobrança das provas externas uma forte exigência por conhecimentos que não são acompanhados pelas condições concretas de construção oferecidas pelo Colégio, chegando a parecer que, como afirma Dayrell et al. (2014) os jovens estão sendo preparados para não chegar lá.

Além da falta de escolha dos Itinerários Formativos por parte dos estudantes e da redução da carga horária da Base Comum, o diálogo nas Rodas de Conversa também confirmou a fragilidade das ementas dos componentes da parte diversificada do currículo, muitas delas genéricas, repetitivas e desconectadas da realidade escolar.

Professores destacaram sentir-se "perdidos" diante da falta orientações e materiais de apoio pedagógico para as aulas nas Estações dos Saberes. A professora Caá afirmou sentir-se “sem norte” ao lecionar com base apenas em uma ementa vaga para subsidiar o trabalho docente. Além disso, a ausência de formação específica e o acúmulo de demandas impactam diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar docente, especialmente diante da quantidade de componentes novos, muitas vezes destoantes da área de formação, que os professores passaram a lecionar.

A ausência de planejamento coletivo entre os docentes é outro ponto recorrente nas narrativas desses colaboradores, revelando-se como um dos principais entraves à efetivação de propostas pedagógicas interdisciplinares no contexto do Novo Ensino Médio. A falta de tempo para reuniões de planejamento entre os professores, agravada pela sobrecarga de trabalho e pela multiplicidade de componentes, especialmente nas Estações dos Saberes que, além de novos, carecem de muito tempo para pesquisa e organização de materiais, surge como um dos obstáculos centrais, apesar de reiterarem a importância do trabalho interdisciplinar.

A docente *Anã- flor* destaca:

*É desumano, porque é toda semana você sentando para fazer planejamento, fazer pesquisa de material. Porque a gente não tem esse norte, então é pesado. Além disso, o acúmulo de demandas e a necessidade de complementar a renda com múltiplas cargas horárias impedem o exercício pleno da função pedagógica.*

A professora Caá concorda e acrescenta:

*O desgaste da sala de aula, o desgaste de tanta demanda, de tanta coisa que o próprio Estado pede, o excesso de carga horária. Se tivesse uma carga horária menor, pra que você tivesse um tempo maior pra planejamento seria muito mais interessante, pra conseguir sentar pra planejar.*

Tais narrativas explicitam que a precarização do trabalho docente, somada ao pouco tempo para o planejamento, inviabiliza a construção de propostas interdisciplinares. Nesse cenário, o planejamento se torna uma tarefa solitária e fragmentada, o que vai na contramão do que preconizam as diretrizes do próprio Novo Ensino Médio, que apontam a interdisciplinaridade como uma abordagem pedagógica essencial.

Essa precarização, como apontam Dayrell, Carrano e Maia (2014, p.26) está enraizada em fatores estruturais e históricos que afetam a docência no Brasil.

*As difíceis e precárias condições laborais dos professores do Ensino Médio, vindas de longa data no Brasil, estão associadas a vários fatores, entre eles os contratos de trabalho e níveis salariais; os deslocamentos entre uma e outra escola e os desgastes físico-psíquicos deles resultantes.*

Ainda de acordo com os autores, somam-se a esses fatores as novas exigências advindas das políticas educacionais, avaliações em larga escala e demandas da própria comunidade escolar, além da complexidade crescente do trabalho com as juventudes. Assim, a ausência de planejamento coletivo não se explica apenas por uma falha de organização local, mas por uma lógica sistêmica de precarização que sobrecarrega os docentes e, paradoxalmente, os responsabiliza pelos resultados da aprendizagem. Ao atribuir ao professor o dever de “dar conta” de uma estrutura frágil, sem condições objetivas de planejamento e formação continuada, a política educacional ignora os reais obstáculos enfrentados nas Escolas Públicas e reproduz uma lógica de culpabilização individual.

Essa sobrecarga de componentes da parte diversificada também é percebida pelos estudantes, que identificam a repetição de conteúdos entre as Estações dos Saberes. A estudante *Karú* apresenta um exemplo:

*A gente tem duas matérias: Iniciação Científica e Ecossistema. As duas, quem trabalha é a mesma professora, então ela consegue equilibrar bem. Mas, quando não é o mesmo professor, cada matéria está fazendo uma coisa diferente. Só que, se você parar pra pensar, todas as duas Estações você consegue abordar a mesma coisa. Então, qual a necessidade dessas duas estações? Só consumir mais carga horária? É isso que traz a gente a questionar.*

A estudante refere-se às Estações dos Saberes I - Iniciação Científica e Intermediação Social e a Estação V- Ecossistema e a Dinâmica da Relação. Sua narrativa evidencia a ausência de articulação curricular entre os componentes da parte diversificada, resultando em sobreposição de conteúdos e, segundo os estudantes, perda de tempo pedagógico e conseqüentemente desmotivação e, percebem essas repetições como uma gestão pouco eficaz da carga horária, sem contribuição efetiva para a formação.

Nesse cenário, a proposta de desenvolvimento de trabalhos com abordagem interdisciplinar que são amplamente defendidas nos documentos oficiais e especialmente relevante para as temáticas ambientais encontra sérios obstáculos para sua efetivação. A falta de tempo para o diálogo entre os docentes e a escassez de tempo para o planejamento coletivo inviabilizam a construção de projetos integrados, segundo os docentes. Ainda assim, esses fatores não diminuem o empenho dos professores, que sinalizam realizar suas atividades com responsabilidade e se desdobram na busca por caminhos que possibilitem superar os desafios da atuação disciplinar, tentando dialogar entre os professores da sua área do conhecimento.

Os efeitos dessa sobrecarga, tão presentes na realidade dos docentes, também se manifestam na vivência dos estudantes, principalmente diante da ampliação da carga horária proposta pela Educação em Tempo Integral. Embora apresentada "como possibilidade de contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos, bem como com sua formação mais ampla, voltada para seu pleno desenvolvimento" de acordo com (Menezes, 2012, p. 138), na prática, essa ampliação da jornada escolar tem sido associada a rotinas extensas, exaustivas e pouco significativas do ponto de vista pedagógico.

Segundo os estudantes, a ampliação do tempo no Colégio está centrada no excesso de aulas com repetição de conteúdos e na permanência prolongada em sala de aula, sem garantir espaços de experimentação e atividades diversificadas fora do formato tradicional. Os estudantes relatam o impacto direto dessa estrutura em sua saúde física e emocional, além da sensação de que o Colégio ocupa todo o seu tempo e energia. A estudante Yby externa o descontentamento diante da sobrecarga de atividades:

*Na parte da noite a gente quer praticar um esporte físico, ir pra academia, alguma coisa assim, ter a vida social, e muitas das vezes a gente precisa ir para meia noite, uma hora da manhã, fazendo atividade e trabalho para acordar às seis horas para vir para a escola.*

O estudante Y acrescenta:

*Criaram a idealização das oficinas do Educa Mais, mas não criaram o meio que o estudante pudesse participar, porque o tempo livre que a gente tem fora da escola é pra gente ter uma vida social que é muito difícil, porque a gente sempre tá com muitas atividades e trabalhos pra fazer.*

Essas narrativas reforçam a percepção de que o modelo da Educação em Tempo Integral, da forma como está sendo implementado, compromete o equilíbrio entre Colégio, lazer, trabalho e relações sociais e não contribui com as demandas formativas dos estudantes. Uma das narrativas de Ará, estudante que reside em um povoado da área rural do município, exemplifica esse sentimento: A gente entra 7h e pouco e sai mais de 5h da tarde. Quando chega em casa, já tá na hora de dormir de novo. Nem tempo pra ajudar em casa ou fazer outra coisa.

O colaborador ressalta ainda que os estudantes domiciliados na zona rural enfrentam uma rotina ainda mais exaustiva. Além de precisarem sair de casa mais cedo para chegar ao Colégio no horário de início das aulas, o que nem sempre acontece, fazendo com que o primeiro horário se torne fictício, enfrentam longos trajetos que podem durar entre 40 minutos a mais de uma hora. A situação se agrava no retorno, ao final do dia, especialmente para aqueles que moram nos povoados mais distantes. O percurso é feito, em parte, por estradas sem pavimentação, e inclui um itinerário prolongado, com paradas em diversas localidades para o desembarque de outros estudantes, o que estende ainda mais o tempo de deslocamento diário.

A estudante Yby complementa e nos alerta para a dificuldade que muitos estudantes enfrentam em atribuir sentido àquilo que é vivenciado no Ensino Médio. Sua narrativa evidencia o distanciamento entre o que é ofertado Colégio e as expectativas ou necessidades reais dos estudantes: *Fica muito pesado, parece que a gente vive só pra estudar. E nem é um estudo que ajuda pra faculdade, é tanta coisa misturada que a gente nem sabe pra que serve.*

As críticas não se limitam à quantidade de tempo no Colégio, mas também à forma como esse tempo é aproveitado: Aulas repetitivas, conteúdos fragmentados e ausência de sentido nas aprendizagens, demonstrando o engessamento do Ensino Médio "em fazeres dissociados da compreensão da amplitude da tarefa formativa nesse momento da vida dos jovens" como afirma (Moll; Garcia, 2014, p. 8). A proposta de integralidade, nesse contexto, é esvaziada de seu potencial crítico, emancipador e transformador.

Essa realidade também é expressa nas análises que Moll e Garcia (2014) fazem da crise estrutural do Ensino Médio e que apontam um processo histórico de negação do direito à Educação para as juventudes populares e ao mesmo tempo, perda de sentido identitário e pedagógico das unidades de ensino que agravam ainda mais as problemáticas em torno do EM. Como afirmam os autores supracitados:

Assim, a chamada crise atual do Ensino Médio não é mais do que a explicitação da ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar. A chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação (Moll; Garcia, 2014, p. 7 e 8).

Do ponto de vista docente, as narrativas também revelam os desafios enfrentados com a ampliação da jornada escolar que desconsidera as necessidades concretas vivenciadas na realidade escolar. A professora *Anã- flor* destaca:

*A ideia era que a gente tivesse, por exemplo, em um turno, aula da base, e, no outro turno, atividades diversificadas. Mas, na prática, a gente não tem. É um surto eterno. O professor está tendo um desgaste muito rápido. [...] Se fica ruim para os meninos que ficam sobrecarregados, imagine pra gente que tá aí, sem suporte, sem formação continuada.*

A realidade imposta pela ampliação da carga horária de aulas se mostra ainda mais desafiadora para os estudantes que precisam conciliar o Colégio com o trabalho.

As narrativas evidenciam como a ampliação da carga horária, sem adaptações para diferentes realidades socioeconômicas, intensifica desigualdades e compromete o processo formativo.

Quando convidados a refletir sobre os impactos da Educação em Tempo Integral em sua rotina diária, os estudantes sinalizaram como a conciliação entre trabalho e estudo tem se tornado desafiador. Para muitos, a rotina de trabalho fora do Colégio representa mais uma camada de sobrecarga. As narrativas apontam que o rendimento escolar é diretamente afetado.

*Impactou de certa forma bem negativa, porque, por exemplo, eu comecei a trabalhar no ano que eu entrei na Escola e aí todos os dias que eu não tenho integral eu trabalho a tarde toda, tipo, de 1h30 até 6h30 e o dia de sábado eu trabalho o dia todo também. E aí acaba pegando aquele tempo que eu tinha pra fazer uma atividade, pra fazer um trabalho da escola. E é assim, é muito complicado, porque quando a gente vai questionar isso com alguém, por exemplo, o governo, se a gente fosse questionar isso, ia falar que seria trabalho infantil, de certa forma, porque a gente é de menor. Mas para o governo falar isso é fácil, porque provavelmente ele já tem altos salários, os filhos eles conseguem sustentar de certa forma de tudo que os filhos precisam e a gente não, não é assim. Muitas das vezes a gente não tem, não pode ficar toda hora pedindo o que a gente quer para os nossos pais e a gente precisa dessa independência.*

A contradição entre o discurso idealizado pela política de Educação Integral e as condições reais enfrentadas pela juventude, demonstra que pode aprofundar desigualdades ao invés de superá-las.

Entre os colaboradores das Roda de Conversa, destacam-se narrativas do estudante *Ará-céu* que quase desistiu dos estudos por não conseguir equilibrar suas responsabilidades laborais com as exigências escolares. Uma delas destaca sua rotina exaustiva na roça antes e depois do turno escolar: *Acordo de madrugada pra ajudar meu pai antes de vir pra escola. Aí passo o dia todo aqui, chego em casa cansado e ainda tenho que voltar pra roça de novo. Como é que a gente estuda desse jeito? Não tem cabeça, não tem força.*

*Ará-Céu* relembra o tempo em que ficou afastado das aulas por mais de um mês, ainda na 1ª série do Ensino Médio. Ele conta que, naquele momento, já havia decidido abandonar os estudos devido à dificuldade de conciliar o trabalho com as exigências escolares. Seu retorno só ocorreu após um esforço de busca ativa por parte da gestão escolar, que incluiu o diálogo com sua mãe sobre a importância de

concluir o Ensino Médio. Apesar de ter voltado ao Colégio, o estudante narra que os desafios persistem, principalmente por ainda precisar trabalhar para contribuir com a renda familiar, o que impacta diretamente em seu desempenho nos estudos.

Dessa forma, a Educação em Tempo Integral, tal como vem sendo implementada, agrava a lógica de responsabilização individual e aprofunda as desigualdades, ao desconsiderar os diversos contextos e realidades socioeconômicas dos estudantes que compõem o Ensino Médio brasileiro. As narrativas convergem para o que Cássio (2021) define como uma conclusão incontornável: O Novo Ensino Médio vai oferecer menos Escola Pública para quem mais precisa dela.

Portanto, ainda que haja esforços por parte dos professores para garantir o envolvimento dos estudantes nas atividades desenvolvidas, a falta de organização da carga horária no modelo de Tempo Integral, em um tempo que deveria ser qualificado para a construção de conhecimento, demonstra o descompasso entre o discurso das políticas educacionais e a realidade vivida nas Escolas Públicas. Zanardi (2016, p. 88) nos adverte que:

No caso da Escola em Tempo Integral, é necessária a radicalização da opção pela curiosidade, pela busca do conhecimento e por uma nova dinâmica na organização das aulas, uma vez que a permanência prolongada em uma mesma atividade, seja intelectual ou física, dificulta a concentração, não só de educandos(as), mas de educadores(as).

Nesse sentido, é fundamental considerar que o tempo escolar não existe isoladamente, mas se entrelaça com múltiplas dimensões da vida dos estudantes. Como alerta Krawczyk (2014, p. 31),

Uma política que muda o 'tempo escolar' envolve outros tempos tais como o tempo da família, o tempo na organização do trabalho material, o tempo interno do adolescente, o tempo na vida social e laboral do jovem, entre outros tempos dos quais o estudante compartilha.

A autora enfatiza que não há associação necessariamente positiva entre o tipo de jornada e o rendimento dos estudantes, chamando atenção para a necessidade de uma escuta sensível e contextualizada. É preciso, portanto, que as mudanças estruturais como a do NEM sejam precedidas de amplos debates e ancoradas nas experiências e vivências dos sujeitos diretamente afetados por elas, professores, estudantes e comunidades escolares.

Entretanto, como afirmam Moraes *et al.* (2022), o que se observa é justamente o contrário, a imposição de uma reforma educacional que não se limita a uma

reorganização curricular ou metodológica, mas prioriza os interesses externos sustentados pela racionalidade neoliberal que atende às demandas do capital.

A arquitetura do Novo Ensino Médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017, orienta-se por uma lógica de mercado que redefine a função social das unidades escolares, deslocando seu papel de formação integral para a mera preparação de sujeitos "empregáveis", conforme denuncia Frigotto (2001, p. 80), ao afirmar que: "Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente [...] tornando-o apenas um mero 'empregável' disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração."

Nesse contexto, a crítica de Krawczyk (2014) torna-se ainda mais pertinente, ao destacar que mudanças no tempo escolar não se traduzem automaticamente em melhoria do rendimento, pois desconsideram os múltiplos tempos e realidades vividos pelos jovens, familiares, sociais, subjetivos e laborais. Assim, a reforma do Ensino Médio, ao ignorar essas dimensões, aprofunda desigualdades, desresponsabiliza o Estado e reforça uma lógica individualizante, transferindo ao estudante a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, mesmo diante da precariedade das condições de construção de conhecimento.

Como forma de sistematizar as reflexões construídas coletivamente ao longo das Rodas de Conversa, ao final de cada encontro propusemos a realização da dinâmica da Árvore de Desafios e Possibilidades. A atividade consistiu em convidar os participantes a registrarem, em uma árvore, os principais desafios enfrentados com a implementação do Novo Ensino Médio, bem como as possibilidades vislumbradas a partir das discussões. Na árvore dos desafios, as raízes representaram as causas, o tronco, o problema e as folhas, as consequências. Já na árvore das possibilidades, o tronco correspondeu aos objetivos, as raízes aos meios para alcançá-los e as folhas aos efeitos esperados. A atividade possibilitou a síntese das ideias compartilhadas, transformando os discursos em representações visuais e simbólicas, o que favoreceu a sistematização do pensamento coletivo e o fortalecimento do protagonismo dos colaboradores da pesquisa.





investimentos em Educação, valorização de temáticas sociais e críticas, garantia de apoio psicológico permanente, formação docente e preparação para os vestibulares.

Entre os impactos positivos desejados, destacam-se a reorganização da carga horária, a redução da evasão escolar, o fortalecimento do senso crítico e o aumento no ingresso de estudantes nas Universidades.

Na perspectiva dos professores, o problema também foi identificado como sendo a própria proposta do Novo Ensino Médio, com causas associadas a ementas genéricas e incoerentes, falta de materiais pedagógicos e ausência de formação para atuação nos componentes da Parte Diversificada. As consequências são o despreparo para atuação com os novos componentes, a falta de direcionamento e a sobrecarga de trabalho.

A Árvore das Possibilidades dos professores aponta como objetivo a construção de uma Educação de qualidade, compromisso que se articula com o Objetivo 4 da Agenda 2030 da ONU, que preconiza uma Educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Os meios destacados incluem investimentos concretos no desenvolvimento da proposta curricular, formação continuada, construção de ementas contextualizadas e materiais norteadores. Os efeitos esperados reforçam a necessidade de uma base curricular equilibrada, docentes preparados, estudantes com formação crítica e êxito pedagógico.

Nesse sentido, a dinâmica reafirma o que Freire (1987) defende como prática da liberdade, o ato educativo como um espaço de diálogo, escuta e reinvenção, onde é possível pensar crítico e transformar a denúncia em anúncio de novos caminhos.

As demais informações, resultado dos diálogos nas Rodas de Conversa, também contribuíram de forma significativa para a construção da Proposta Didático-pedagógica, oferecendo subsídios importantes para o alinhamento entre as demandas expressas pelos colaboradores, os fundamentos da Educação Ambiental Crítica e a importância do trabalho interdisciplinar nas práticas escolares.

## **7. VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS: ANÁLISE DAS ETAPAS DESENVOLVIDAS DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

A proposta didático-pedagógica: Problemas Socioambientais e os Possíveis Caminhos para a Sustentabilidade, elaborada no âmbito desta pesquisa, teve como objetivo problematizar, por meio de sugestões de estratégias didático-pedagógicas, o componente curricular Estações dos Saberes VI – Ética e Meio Ambiente, com base na perspectiva da Educação Ambiental Crítica. A proposta busca articular os saberes escolares à realidade concreta vivida pelos estudantes, promovendo a reflexão crítica, o protagonismo estudantil e o engajamento em ações éticas diante dos desafios socioambientais.

Embora tenha sido planejada com diversas etapas interligadas, nem todas puderam ser desenvolvidas em virtude da exiguidade do tempo até a defesa desta dissertação. No entanto, as estratégias didáticas desenvolvidas revelaram o potencial da proposta para provocar reflexões contextualizadas, estimular a leitura crítica sobre seu espaço de vivência, mobilizar ações concretas no espaço escolar visando a sustentabilidade. A proposta poderá servir como material orientador para os professores(as) que atuam nesse componente curricular, bem como ser adaptada para subsidiar discussões que envolvam as questões ambientais em diferentes contextos educativos.

Com o intuito de compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes às experiências vivenciadas durante o desenvolvimento da proposta, foram utilizadas, além das Rodas de Conversa, a técnica do Questionário, por meio de instrumentos compostos por perguntas abertas (APÊNDICES F, G e H), respondidas ao final de cada etapa desenvolvida. As perguntas buscaram provocar reflexões sobre as possibilidades de construção de conhecimento, permitindo que os estudantes expressassem, com liberdade, suas análises sobre o processo formativo.

Essas etapas foram fundamentadas nas perspectivas qualitativa e dialógica da pesquisa, priorizando a escuta ativa como princípio metodológico e pedagógico. A valorização das perspectivas discentes, compreendidas como produtoras de conhecimento, reafirma a escolha por uma abordagem crítica e colaborativa, que reconhece os estudantes como sujeitos do processo educativo. Nessa direção, como destacam Albuquerque e Ibiapina (2016, p. 77)

A colaboração tem como objeto a produção de transformações e a compreensão das necessidades do contexto em que os participantes

atuam, o que implica o conhecimento da realidade que objetivam transformar e das necessidades a serem satisfeitas, propiciando uma prática crítica e criativa e o empoderamento dos participantes.

Trata-se de reconhecer que só é possível construir práticas educativas transformadoras quando há envolvimento ativo dos sujeitos, compreensão das demandas locais e compromisso coletivo com a realidade vivida, fortalecendo assim a autonomia, a criticidade e o protagonismo dos participantes do processo formativo.

A seguir, apresenta-se a análise das etapas desenvolvidas da proposta, integrando a descrição das estratégias didáticas às compreensões dos estudantes. É importante destacar que tais atividades foram planejadas com base em uma abordagem de Educação Ambiental que busca promover uma reflexão crítica sobre as práticas cotidianas. Essa perspectiva se alinha às ideias de Loureiro (2004, p. 16), ao afirmar que:

A educação ambiental que incorpora a perspectiva dos sujeitos sociais permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que explicita os problemas estruturais de nossa sociedade, as causas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos e da utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós. É por meio da atuação coletiva e individual, intervindo no funcionamento excludente e desigual das economias capitalistas, que os grupos sociais hoje vulneráveis podem ampliar a democracia e a cidadania.

A partir desse referencial, as ações desenvolvidas na proposta buscaram fomentar o pensamento crítico, a análise das questões ambientais e o engajamento dos estudantes enquanto pessoas capazes de intervir em sua realidade.

As respostas foram analisadas por aproximação temática, com destaque para as narrativas que melhor expressam os sentidos atribuídos às estratégias didáticas desenvolvidas e as reflexões construídas ao longo do percurso.

A primeira etapa consistiu no desenvolvimento do Questionário Pegada Ecológica (APÊNDICE E), com o objetivo de sensibilizar os estudantes a refletirem sobre seus hábitos de consumo, uso irresponsável de recursos naturais e impactos negativos no ambiente. A técnica funcionou como convite à autorreflexão e os resultados subsidiaram debates coletivos em sala de aula.

Discutimos inicialmente o conceito de Pegada Ecológica e, após a resolução individual das perguntas, promovemos um debate em torno dos resultados obtidos por cada estudante. Muitos demonstraram surpresa ao confrontar seus próprios índices e afirmaram ter passado a perceber, de maneira mais concreta, a relação entre escolhas

peçoais e impactos ambientais. Reconheceram que atitudes cotidianas, regidas pelo consumismo, influenciam diretamente nas marcas que deixamos no planeta. Essa reflexão possibilitou ampliar o olhar para além da dimensão individual, permitindo estabelecer conexões com a crítica apresentada por Dickman e Carneiro (2012, p. 5), que afirmam que “a crise que ora a sociedade industrializada de consumo vivencia não é ecológica, e sim civilizacional”, ou seja, trata-se de uma crise que envolve valores, modos de vida e formas de organização social que sustentam o modelo predatório vigente.

A estratégia possibilitou, ainda, relacionar a discussão sobre os impactos ambientais negativos causados por grandes empresas e corporações, agentes que, estão entre os principais responsáveis pela degradação ambiental e pela intensificação das desigualdades que caracterizam a atual crise ambiental.

Na sequência, foram exibidos vídeos que abordam temas como lógica capitalista de produção, consumismo, poluição, impactos ambientais negativos e exploração dos recursos naturais. A linguagem audiovisual favoreceu a análise crítica e a discussão sobre os aspectos insustentáveis do sistema capitalista. Fomentou questionamentos sobre os modelos de desenvolvimento e os impactos ambientais negativos no planeta.

Os estudantes avaliaram positivamente o momento de reflexão, destacando que os vídeos “*mostraram a realidade de forma direta*” e ajudaram a “*entender como somos induzidos pela mídia a sermos consumistas*” e como “*o planeta não conseguirá suportar o nosso modo de vida*”.

Uma das estratégias didáticas que gerou maior inquietação foi a produção de fotografias com o tema “7 dias de lixo”, em que os estudantes registraram os resíduos gerados em suas casas durante uma semana. As imagens foram discutidas em rodas de conversa, acompanhadas de pequenos relatos reflexivos.



Fonte: Acervo da autora.

A avaliação dessa estratégia revela o impacto dessa experiência: Os estudantes se surpreenderam com a quantidade de resíduos que geraram ao longo da semana e evidenciaram que nunca haviam parado para refletir sobre suas práticas cotidianas.

Essa estratégia proporcionou uma análise reflexiva que, segundo Reigota (1994), é tão essencial quanto os componentes participativos e comportamentais da Educação Ambiental. Assim, ao convidar os estudantes a refletirem sobre a quantidade de resíduos que produzem diariamente, a proposta desencadeou um processo de reflexão crítica sobre a real necessidade do consumo e sensibilizando sobre a importância de uma consciência ambiental.

Outra etapa desenvolvida buscou articular a dimensão global à realidade local, contextualizando a discussão e analisando o espaço do Colégio Zenilda Fernandes por meio do mapeamento dos problemas ambientais presentes nessa unidade de ensino.

Ao observar criticamente o espaço escolar, os estudantes foram convidados a repensar seu cotidiano e analisar o Colégio como um ambiente que também produz impactos ambientais e sociais. Essa iniciativa dialoga com a reflexão de Tristão (2004, p. 48), ao afirmar que “falar sobre educação ambiental no cotidiano escolar é iniciar

uma discussão de como entendemos o cotidiano da escola”. Nesse sentido, a estratégia possibilitou compreender que as questões ambientais não estão distantes da realidade dos estudantes, mas fazem parte das relações e práticas que se desenvolvem no dia a dia da instituição, exigindo um olhar sensível e comprometido com a transformação desse espaço comum.

Imagem 7: Análise dos problemas ambientais do Colégio Zenilda Fernandes



Fonte: Acervo da autora.

A estratégia didática buscou promover a reflexão sobre os problemas ambientais no espaço escolar e sobre o modo como cada membro da comunidade contribui para esses desafios. O objetivo foi estimular um olhar crítico sobre o espaço que os estudantes frequentam diariamente, identificando coletivamente os principais problemas ambientais e propondo, de forma colaborativa, estratégias para mitigá-los ou superá-los. Como analisa Layrargues (2002, p. 2)

A resolução de problemas ambientais locais carrega um valor altamente positivo, pois foge da tendência desmobilizadora da percepção dos problemas globais, distantes da realidade local, e parte do princípio de que é indispensável que o cidadão participe da organização e gestão do seu ambiente de vida cotidiano.

Nesse sentido, o valor formativo das ações voltadas à resolução de problemas ambientais locais reafirma a importância de envolver os estudantes de forma

implicada e, conscientes de suas responsabilidades, a promoverem a transformação dos espaços que habitam.

Com registros fotográficos e observações em grupo, os estudantes identificaram o descarte irregular de lixo, a falta de arborização e o desperdício de água em aparelhos de ar condicionado e bebedouros. As narrativas dos estudantes demonstram o que foi possível analisar:

*A escola é um lugar que frequento diariamente, mas nunca tinha parado pra pensar nesses pontos. Só vemos o que é bonito, não vemos os problemas.*

*Os problemas estão camuflados e eu não tinha visto antes. Conseguimos pensar sobre o que poderia ser feito para mudar essa realidade.*

*Deveríamos nos unir para melhorar o nosso ambiente. Diariamente não percebemos os problemas ambientais que existem no Colégio.*

Essa estratégia possibilitou que os estudantes desenvolvessem uma leitura crítica do espaço escolar, reconhecendo problemas ambientais antes despercebidos e, muitas vezes, invisibilizados, que passaram a ser objeto de questionamento e reflexão.

Os estudantes organizaram os problemas identificados em uma planta do Colégio (ANEXO 1), o que possibilitou a visualização de como estão espacializados, facilitando essa análise para o desenvolvimento de uma próxima etapa, que será proposto a elaboração de projetos com soluções sustentáveis para os problemas ambientais identificados.

Uma outra estratégia didática desenvolvida foi a aula de campo ao lixão municipal, identificada como a mais impactante pelos estudantes. A experiência de contato direto com o local de destinação dos resíduos sólidos urbanos, o mal cheiro e desorganização, suscitou reflexões profundas sobre descarte inadequado de resíduos, legislações ambientais, desigualdade e invisibilidade social das pessoas que trabalham com coleta de material reciclável.

Imagem 8: Aula de campo lixão municipal



Fonte: Acervo da autora.

Os estudantes externaram que:

*Foi possível perceber o quanto nossas ações podem impactar de forma drástica o Meio Ambiente.*

*Conseguimos adentrar na realidade da nossa cidade, dando olhos para espaços que geralmente são ignorados.*

*Gostei da experiência porque consegui vir de perto a situação do lixão e refletir sobre o descarte correto.*

*Não gostei do odor desagradável, mas foi importante para observar os problemas de perto e entender melhor essa situação.*

Durante a aula de campo, ao discutirmos os caminhos possíveis para enfrentar o problema do lixão municipal, emergiram reflexões significativas sobre a reciclagem. Embora reconhecida como uma prática necessária, a reciclagem, por si só, não é suficiente para dar conta da complexidade dos problemas ambientais, os quais demandam ações estruturais e mudanças profundas no modelo de consumismo e gestão de resíduos.

A vivência permitiu tensionar soluções simplistas e estimular uma compreensão mais profunda das dinâmicas que sustentam a crise ambiental. Nesse sentido, a reciclagem, embora desempenhe um papel relevante, não resolve as causas estruturais da degradação ambiental. Como alerta Layrargues (2002, p. 17),

A reciclagem pode mesmo ser o traço de união entre produção e consumo, mas é também a alienação do consumismo como fator de degradação ambiental e engrenagem dos mecanismos sociais de acumulação de capital e concentração de renda.

Em consonância com essa perspectiva, a reciclagem pode mitigar os efeitos da crise ambiental, mas não a resolve, uma vez que não questiona o modelo produtivo e consumista que a sustenta. Quando adotada sem uma reflexão crítica, corre ainda o risco de reforçar lógicas de alienação e desigualdade. A aula de campo, portanto, contribuiu para fomentar a reflexão crítica dos estudantes sobre a complexidade da questão ambiental e a necessidade de transformações estruturais.

Tal compreensão se alinha à concepção de Educação Ambiental defendida por Loureiro (2004, p. 16), segundo a qual

A educação ambiental que incorpora a perspectiva dos sujeitos sociais permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que explicita os problemas estruturais de nossa sociedade, as causas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos e da utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós. É por meio da atuação coletiva e individual, intervindo no funcionamento excludente e desigual das economias capitalistas, que os grupos sociais hoje vulneráveis podem ampliar a democracia e a cidadania.

Nesse sentido, a Educação Ambiental embasada por uma perspectiva crítica deve favorecer a análise dessas contradições à luz das realidades vividas pelos estudantes. Essa abordagem reconhece que a superação da crise ambiental exige não apenas mudanças comportamentais, mas a problematização das relações de poder que sustentam a degradação ambiental e a exclusão social, contribuindo para a ampliação da democracia e para a justiça ambiental.

Ao promover uma atividade de campo que, segundo Campo e Silva (2015, p. 17), “favorece a leitura crítica de mundo, das mudanças na paisagem, das relações entre o ser humano e o ambiente, a partir de seu ordenamento, da relação entre os seres humanos e o espaço vivido, sentido, observado”, foi possível refletir sobre uma realidade muitas vezes invisibilizada. A experiência permitiu observar que, para muitas pessoas, o lixo representa mais do que descarte, é meio de sobrevivência.

Nesse contato direto com a realidade dos catadores, foi possível reconhecer a dignidade presente nesse trabalho e sensibilizar os estudantes para as desigualdades estruturais, que estão articuladas às dimensões sociais e econômicas mais amplas, sustentando as injustiças socioambientais.

Como desdobramento das reflexões anteriores, foi realizada uma ação de plantio de mudas na área externa do Colégio. A falta de arborização foi uma problemática sinalizada pelos estudantes na atividade de identificação dos problemas ambientais do Colégio e o plantio de mudas foi uma demanda sinalizada pelos estudantes. Mais do que contribuir para o bem-estar da comunidade escolar, a atividade teve como propósito fortalecer a prática do cuidado com o Meio Ambiente e valorização de ações coletivas.

Imagem 9: Plantio de mudas/ arborização do espaço escolar



Fonte: Acervo da autora.

Nesse sentido, o plantio tornou-se também um gesto simbólico de compromisso com a sustentabilidade e com a construção de uma consciência ambiental ativa e participativa. Os estudantes avaliaram a ação como positiva:

*O que mais achei legal foi a forma de agirmos para contribuir com o meio ambiente. Não ficamos só na sala com os braços cruzados.*

*A aprendizagem no plantio de árvores é importante tanto para o conforto quanto para o Meio Ambiente.*

*Cuidar do planeta é também cuidar de nós. Que haja mais atividades assim no município e mais pessoas envolvidas.*

As narrativas dos estudantes revelaram que compreenderam o valor da ação, reconhecendo sua potência formativa e transformadora. A experiência permitiu,

inclusive, sugerir a ampliação de iniciativas ambientais no ambiente escolar, não apenas como projetos pontuais, mas como parte de uma prática educativa contínua, integrada ao cotidiano e comprometida com a construção de uma cultura de cuidado, participação e responsabilidade coletiva.

As estratégias didáticas desenvolvidas e as avaliações realizadas, evidenciaram que foi possível promover aprendizagens significativas, sensibilização para a reflexão crítica dos estudantes e mobilização para práticas sustentáveis no Colégio Zenilda Fernandes. As narrativas destacam que os colaboradores da pesquisa não apenas participaram das ações, mas se reconheceram como agentes de transformação, capazes de refletir, propor e agir sobre os problemas que os cercam.

A escuta e análise das avaliações das atividades reafirmam a reflexão, participação e a ação como componentes fundamentais de uma prática pedagógica formativa, comprometida com a transformação social. Nesse sentido, educar vai além da mera transmissão de conteúdo, é um processo dialógico que articula teoria e prática de forma crítica e contextualizada. Como destaca Loureiro (2004, p. 17), embasado na perspectiva freiriana,

Educar é transformar pela teoria em confronto com a prática e vice-versa (práxis), com consciência adquirida na relação entre o eu e o outro, nós (em sociedade) e o mundo. É desvelar a realidade e trabalhar com os sujeitos concretos, situados espacial e historicamente. É, portanto, exercer a autonomia para uma vida plena, modificando-nos individualmente pela ação conjunta que nos conduz às transformações estruturais. Logo, a categoria educar não se esgota em processos individuais e transpessoais. Engloba tais esferas, mas vincula-as às práticas coletivas, cotidianas e comunitárias que nos dão sentido de pertencimento à sociedade.

A Educação, enquanto prática social, exerce uma influência profunda na vida das pessoas. Ela oferece possibilidades significativas de transformação, tanto individualmente, sobre as mudanças de perspectiva de mundo, quanto no aspecto coletivo, ao contribuir com a promoção de transformações nos contextos socioculturais em que as pessoas estão inseridas.

No entanto, apesar da relevância das atividades desenvolvidas e de seus impactos formativos positivos, a proposta revelou também os limites enfrentados no cotidiano escolar para a efetivação de práticas interdisciplinares. Como aponta Tristão (2004, p. 50), “romper as fronteiras entre e dentro das disciplinas fica difícil diante de uma educação formatada nos moldes das disciplinas convencionais.”

Ainda assim, as experiências realizadas constituem um ponto de partida, mesmo mantendo a especificidade da área, criaram oportunidades de troca, articulação entre saberes e trabalho colaborativo, favorecendo uma mudança na relação entre as pessoas envolvidas. Nesse sentido, é necessário fortalecer a abordagem interdisciplinar como caminho pedagógico capaz de promover a compreensão crítica da realidade e de enfrentar as injustiças sociais e ambientais de forma integrada.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como questão norteadora: Como o componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente pode contribuir com o desenvolvimento de uma proposta didático-pedagógica como diretriz para os professores que ministram esse componente? Com base nessa indagação, definiu-se como objetivo geral analisar em que medida o componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente pode contribuir no desenvolvimento de uma proposta didático-pedagógica como diretriz para os professores que ministram o referido componente.

A investigação revelou que, embora esse componente esteja inserido em uma arquitetura curricular fragilizada, marcada pela fragmentação dos saberes e pela lógica neoliberal que orienta a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), ele apresenta significativo potencial formativo. Quando articulado à perspectiva da Educação Ambiental Crítica, pode configurar-se como um espaço privilegiado para práticas pedagógicas interdisciplinares, dialógicas e emancipatórias, voltadas às realidades dos estudantes e fortalecedoras do protagonismo estudantil.

A partir do objetivo geral, foram definidos cinco objetivos específicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro teve como foco identificar as potencialidades e fragilidades do componente curricular Estações dos Saberes VI – Ética e Meio Ambiente. Nesse sentido, o estudo evidenciou que o componente enfrenta desafios significativos, como a ausência de materiais orientadores, os limites impostos por uma ementa restrita e sua inserção em uma estrutura curricular desarticulada. Soma-se a isso a percepção de sentido frequentemente tensionada pelos(as) estudantes, que questionam sua relevância formativa. Em contrapartida, destacaram-se também importantes potencialidades. A flexibilidade do componente e sua natureza interdisciplinar favorecem práticas pedagógicas inovadoras, dialógicas e contextualizadas, especialmente quando orientadas pelos fundamentos da Educação Ambiental Crítica.

Após a análise inicial, iniciou-se a construção de uma proposta didático-pedagógica com a participação de estudantes e professores para o componente curricular Estações dos Saberes VI – Ética e Meio Ambiente. Essa proposta foi concebida de forma coletiva, a partir de rodas de conversa realizadas com os participantes da pesquisa no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Zenilda

Fernandes dos Santos Farias. A escuta ativa e qualificada possibilitou compreender os sentidos atribuídos ao componente, os desafios enfrentados no cotidiano e as possibilidades pedagógicas vinculadas às demandas formativas dos(as) estudantes.

Na etapa seguinte, a pesquisa se propôs a desenvolver a proposta didático-pedagógica no componente curricular Estações dos Saberes VI – Ética e Meio Ambiente. A proposta implementada foi então analisada, a fim de avaliar as contribuições e os desafios de sua implementação. A vivência em sala de aula evidenciou o potencial formativo da proposta para mobilizar saberes, estimular o protagonismo dos(as) estudantes e favorecer a análise crítica das questões relacionadas à Educação Ambiental, em diálogo com os contextos sociais, territoriais e culturais nos quais estão inseridos(as).

Como etapa conclusiva da pesquisa, construiu-se um E-book com proposta didático-pedagógica como diretriz para o componente curricular Estações dos Saberes VI – Ética e Meio Ambiente. Esse produto educacional reúne temáticas e estratégias didáticas que buscam fortalecer o vínculo entre os saberes escolares e a realidade vivida, promovendo práticas interdisciplinares, dialógicas e contextualizadas. Fruto de uma construção coletiva com estudantes e professores, esse material ressignifica o componente como campo formativo comprometido com a justiça socioambiental, o diálogo e a reflexão crítica. Enquanto professora do componente, essa experiência contribuiu diretamente para qualificar minha prática pedagógica, ampliando as possibilidades de abordagem e reafirmando o sentido político da docência.

A escuta sensível e o diálogo com os sujeitos da pesquisa possibilitaram discutir os impasses e contradições que atravessam a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Zenilda Fernandes dos Santos Farias. Ficou evidente como a arquitetura curricular imposta por essa reforma, por meio de uma verticalização e engessamento do currículo, impacta negativamente a qualidade da formação, as condições de trabalho docente e a vivência escolar dos(as) estudantes, especialmente no que se refere à promoção de abordagens interdisciplinares e críticas, como as exigidas pela temática ambiental.

Neste cenário, torna-se urgente reconhecer a complexidade da condição juvenil e superar a lógica disciplinadora que ainda estrutura o cotidiano escolar, abrindo espaço para o reconhecimento dos(as) jovens como sujeitos éticos, autônomos e protagonistas de suas trajetórias. É fundamental que as escolas se afirmem como

espaços de formação ética, política e humana, onde os(as) estudantes sejam desafiados a construir sentido para suas vivências e não apenas a se adaptarem a um currículo fragmentado, voltado para o mercado de trabalho e esvaziado de sentido. A racionalidade neoliberal que orienta a atual reforma subordina a formação escolar às demandas do capital, negando aos jovens, sobretudo das classes populares, o direito à construção de um projeto educativo emancipador.

Como educadora-pesquisadora, reafirmo a necessidade de construir caminhos coletivos que devolvam à Escola Pública seu papel social e político. Isso exige escutar os sujeitos que a compõem, dialogar com suas vivências e demandas e promover práticas pedagógicas contextualizadas que façam sentido para os estudantes. Ao mesmo tempo, é preciso alimentar a esperança crítica e cultivar possibilidades de sonhar sonhos possíveis, mesmo diante dos limites impostos à prática docente, como nos inspira Freire (1982).

Superar a fragmentação que ainda marca o currículo escolar configura-se como um desafio urgente, que exige compromisso coletivo e sensibilidade às realidades locais. Seu enfrentamento pode abrir caminho para uma Educação verdadeiramente democrática, crítica e comprometida com a transformação social.

Portanto, a crise educacional provocada pela reforma do Ensino Médio, como destaca Krawczyk (2014), também pode ser uma oportunidade histórica de repensar, com ousadia, os rumos da Escola Pública. Mais do que ajustes técnicos, exige-se uma inflexão política e pedagógica que devolva à juventude aquilo que lhe foi historicamente negado: o direito de aprender, de ser reconhecida, de participar e de construir seus próprios caminhos.

Destarte, para não concluir, a experiência com esta pesquisa reforça meu compromisso com uma Educação Pública de qualidade, socialmente referenciada, que, como nos ensina Freire (2004), seja sempre um ato político, ético e esperançoso. Não a esperança da espera, mas da ação crítica e transformadora, movida por quem acredita que outra Educação é possível, necessária e urgente.

## 9. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. O. de A.; IBIAPINA, I. M. L. M. Revoada colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 75-90.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.

BAHIA (BA). **Lei n. 8.261, de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-8261-2002-bahia-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-do-ensino-fundamental-e-medio-do-estado-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 maio 2024.

BAHIA (BA). **Lei nº 14.359, de 26 de agosto de 2021**. Institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14359-2021-bahia-institui-o-programa-baiano-de-educacao-integral-anisio-teixeira-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BAHIA (BA). **Portaria nº 1.475/22, de 23 de julho de 2022**. Institui o Programa Educa Mais Bahia. Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/legislacaoeduintegral>. Acesso em 10 mai. 2024.

BAHIA (BA). **Portaria nº 2.171/22, 22 de junho de 2022**. Assegura em documento normativo e regulamentar a Lei Estadual do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira. Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/legislacaoeduintegral>. Acesso em 10 mai. 2024.

BAHIA (Estado). **Decreto nº 21.469, de 22 de junho de 2022**. Regulamenta a Lei nº 14.359, de 26 de agosto de 2021, que institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira e cria o Prêmio Anísio Teixeira. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/decreto-n-21469-2022-bahia-altera-o-decreto-n-1469-de-22-de-junho-de-2022-na-forma-que-indica>. Acesso em 30 abr. 2024.

BAHIA (Estado). **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Documento Orientador - Rede Pública de Ensino: Implementação Novo Ensino Médio na Bahia**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIBA.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. **Lei nº 5.230, de 27 de março de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Exposição de Motivos**. EM n.º 00084/2016/MEC. Brasília, 15 set. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf). Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016). Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13415.htm). Acesso em: 11 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jul. 2024b. 126 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em 10 de nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 11 mai. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 DE setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=746&ano=2016&ato=762ITUE1EeZpWT31a>. Acesso em 11 de mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Perguntas Frequentes**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/bncc-perguntas-frequentes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular –2º Versão**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_2versao\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_2versao_site.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Apresentação**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_apresentacao.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_apresentacao.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2540/portaria-mec-n-649#:~:text=Institui%20o%20Programa%20de%20Apoio,%C3%A9%20revogada%20por%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui no Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/portaria-federal-sobre-o-programa-ensino-medio-inovador,67f0a51d-f96b-4282-9636-da67edb408e7>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 13 de novembro de 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao/30000-uncategorised/91211-resolucoes-ceb2024#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%20,para%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio%20%E2%80%93%20DCNEM>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CÁSSIO, F. O desmonte do ensino médio já está acontecendo. **Carta Capital**, São Paulo, 16 nov. 2021. Caderno Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-desmonte-do-ensino-medio-ja-esta-acontecendo/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

COSSETIN, V. L. F.; SCHÜTZ, J. A. Protagonismo ou orfandade: notas sobre o —novo ensino médio brasileiro. In: FUCHS, C.; SCHWENGBER, I. L.; SCHÜTZ, J. A. (Org.) **Educação em debate**: cercanias da pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 24-32.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014.

DICKMANN, I.; CARNEIRO, S.M.M. **Paulo Freire e Educação Ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. Cuiabá: R. educ. pública, 2012.

FAZENDA, I. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, J. 'Resultado do diálogo respeitoso', diz Camilo Santana sobre aprovação da reforma do Ensino Médio. **Itatiaia Política**, Belo Horizonte, 09 jul. 2024. Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/politica/2024/07/09/resultado-do-dialogo-respeitoso-diz-camilo-santana-sobre-aprovacao-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 12 jul. 2024.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, V. 97, n. 247, p. 534-551, set. /dez. 2016.

FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FREIRE, P. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Leitura: Teoria e Prática**, Porto Alegre, v. 1, nov. 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Perspectiva, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. das M. F. **Educação integral em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 2, p. 403-422, 2012.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 19, p. 25-35, 2006.

GAVA, F.G.; ROCHA, M.T.L.G.; GARCIA, V. Pesquisa colaborativa em educação. **Ensaios Pedagógicos**. vol.2, n.1, jan./abr. 2018.

GIROTTTO, E. D.; JACOMINI, M. A. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede. **Revista Ciência e Educação**, Americana, v. 21, n. 45, p. 87-113, jul./dez. 2019.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, Ivana M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (orgs.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.

JACOMINI, M. Realidade das escolas públicas impede execução do Novo Ensino Médio. **UOL opinião**, São Paulo, 15 mar. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2023/03/15/realidade-das-escolas-publicas-impede-execucao-do-novo-ensino-medio.htm>. Acesso em: 25 jun. 2024.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. p. 75–98.

KRAWCZYK, N.; JACOMINI, M.; SILVA, M. R. da. Novo Ensino Médio: o que não tem conserto. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 26 abr. 2023. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/categorias/628209-novo-ensino-medio-o-que-nao-tem-conserto>. Acesso em: 26 jun. 2024.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. de S. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 179–219.

LAYRARGUES, P.P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. p. 131-148. 1999.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI Jr. A. et al. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, p. 179, 2000.

LEFF, E. **Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental**. Olhar de professor, v. 14, n. 2, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 13–20, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R. de S. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez. p. 179-219. 2002

- MACEDO, R. S. Compreender a formação e a formação pela compreensão: para além das simplificações. p. 41-104. In:\_\_\_\_\_. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liberlivro, 2010.
- MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.
- MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.
- MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.
- MOGARRO, M. J. Currículo e conhecimento escolar: a sala de aula como espaço de construção do conhecimento escolar. In: AGUIAR, M. A.; MOREIRA, A. F.;
- PACHECO, J. A. (org.). **Currículo, entre o comum e singular**. Recife: ANPAE, p. 320-338, 2018.
- MORAES, C. S. V. *et al.* Reforma do ensino médio: a institucionalização do apartheid social na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e261875, 2022.
- MOREIRA, A. F. B. Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para discussão. In: MOREIRA, A. F. B. *et al.* **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.
- PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20190041, 2020.
- REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 127-141, 2016.
- SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018
- SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC - Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SOUZA, M. *et al.* Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, p. 4-25, 2022.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. (Org.). **O Que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRISTÃO, M. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 47–55, 2004.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar.2016.

## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM PROFESSORES

### **EIXO 1: Novo Ensino Médio e Formação**

**Objetivo:** Identificar as potencialidades e desafios do Novo Ensino Médio para o trabalho docente e a formação.

1. Quais são as potencialidades e os desafios do Novo Ensino Médio na prática docente?
2. Da sua perspectiva, o Novo Ensino Médio tem atendido as demandas formativas dos estudantes? Por quê?
3. Falem sobre o impacto da redução da carga horária dos componentes curriculares da Base Comum na formação dos estudantes.
4. Fale sobre as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio e como têm afetado a formação integral e crítica dos estudantes?
5. Quais estratégias poderiam ser propostas para qualificar a formação dos professores que atuam com os componentes da parte diversificada do currículo?

### **EIXO 2: Formação e Prática Docente**

**Objetivo:** Identificar as potencialidades e fragilidades do componente curricular Estações dos Saberes VI -Ética e Meio Ambiente.

1. Como vocês concebem o papel das Estações dos Saberes nesse novo modelo curricular?
2. Vocês receberam alguma formação específica para atuar com os as Estações dos Saberes? Como foi essa experiência?
3. Falem sobre as dificuldades para elaborar os Planos de Ensino. Quais os critérios utilizados para elaborá-los?
4. Quais são os principais desafios enfrentados no planejamento e no desenvolvimento das aulas desse componente?
5. Como vocês refletem a contribuição do ementário das Estações dos Saberes para o planejamento das aulas desse componente?

### **EIXO 3: Interdisciplinaridade e Formação**

**Objetivo:** Identificar as possibilidades e desafios do planejamento e desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas interdisciplinares, na percepção dos professores.

1. Vocês percebem articulação do componente Estações dos Saberes com as demais áreas de conhecimento?

2. Existe possibilidade de desenvolver projetos interdisciplinares no componente que vocês lecionam? Você poderia dar exemplos?
3. Quais as maiores dificuldades no planejamento e desenvolvimento da prática interdisciplinar?
4. Fale sobre a prática interdisciplinar na formação dos estudantes.
5. Cite estratégias que poderiam fortalecer a integração entre as áreas do conhecimento no contexto do Novo Ensino Médio.

#### **EIXO 4: Formação e Construção coletiva de proposta didático-pedagógica**

**Objetivo:** Apresentar sugestões para a construção coletiva de proposta didático-pedagógica como diretriz para o componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente.

1. Como vocês refletem o impacto da construção coletiva de uma proposta didático-pedagógica no trabalho docente e na formação dos estudantes?
2. De que forma uma proposta didático-pedagógica direcionada às Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente pode ser estruturada?
3. Os conteúdos das Estações dos Saberes que vocês ministram abordam as questões ambientais?
4. Quais aspectos do ementário atual das Estações dos Saberes poderiam ser qualificados?
5. Quais conteúdos ou temas vocês consideram prioritários para a construção de uma proposta didático-pedagógica para as Estações dos Saberes VI: Ética e Meio Ambiente?

## **APÊNDICE B - ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM ESTUDANTES**

### **EIXO 1: Novo Ensino Médio e Formação**

Identificar os impactos do Novo Ensino Médio a partir do olhar dos estudantes acerca da sua formação escolar e cidadã.

1. Fale sobre as mudanças do Novo Ensino Médio para a sua formação.
2. Como o Novo Ensino Médio está contribuindo para o seu ingresso na Universidade?
3. Quais os desafios que vocês enfrentam com o Novo Ensino Médio?
4. Como os componentes curriculares do Novo Ensino Médio contribuem para a construção de conhecimento que vocês consideram essenciais para a formação escolar e cidadã?
5. Como deveria ser organizado o Ensino Médio de forma a contribuir para sua formação escolar e cidadã?

### **EIXO 2: Educação em Tempo Integral e Formação**

**Objetivo:** Conhecer os pontos de vista dos estudantes sobre a Educação em Tempo Integral, considerando os impactos em sua rotina e formação.

1. Falem sobre os impactos da Educação em Tempo Integral em sua rotina diária.
2. Falem sobre a carga horária do Novo Ensino Médio, especificamente os componentes curriculares Estações dos Saberes.
3. Falem sobre as contribuições da Educação em Tempo Integral para a construção de perspectivas de futuro.
4. Apresente algumas sugestões quanto à organização das atividades dos componentes curriculares Estações dos Saberes.

### **EIXO 3: Componente curricular Estações dos Saberes VI - Ética e Meio Ambiente e contribuições para Formação**

**Objetivo:** Identificar como os estudantes percebem a relevância do componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente para a sua formação.

1. Falem sobre o que foi discutido no componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente.
2. Falem sobre a relação desses temas com as mudanças de percepções sobre as questões ambientais.

3. Falem sobre as descobertas e desafios do componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente.
4. Falem como esse componente contribuiu para a reflexão sobre os problemas socioambientais.
5. Sugiram ações para tornar o componente curricular Estações dos Saberes VI - Ética e Meio Ambiente mais relevante para a formação de vocês e para a promoção de práticas socioambientais na escola.

#### **EIXO 4: Temáticas de interesse dos estudantes**

**Objetivo:** Identificar as temáticas de interesses dos estudantes para serem discutidos no componente Estações dos Saberes VI - Ética e Meio Ambiente.

1. Citem temáticas para serem discutidas no componente curricular Estações dos Saberes VI - Ética e Meio Ambiente?
2. Falem como vocês gostariam que as temáticas desse componente fossem desenvolvidas.
3. Falem de que forma os temas discutidos nas aulas desse componente se conectam com questões do dia a dia de vocês.

**APÊNDICE C- REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- RCLE****REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- RCLE  
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM  
SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO  
NACIONAL DE SAÚDE****DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Novo Ensino Médio: Proposta didático-pedagógica para o componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Jaiane Almeida da Silva
3. **Cargo/Função:** Professora titular

Caro(a) senhor(a), a pesquisa de mestrado: Novo Ensino Médio: Proposta didático-pedagógica para o componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente, de responsabilidade da pesquisadora **Jaiane Almeida da Silva, professora do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Zenilda Fernandes dos Santos Farias e discente do PROFCIAMB da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)** com orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Cláudia Silva do Carmo e do Prof. Dr. André Luiz Brito Nascimento, tem como objetivo: Analisar em que medida o componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente pode contribuir no desenvolvimento de uma proposta didático-pedagógica como diretriz para os professores que atuam com o referido componente. A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios como a análise crítica sobre a implantação do Novo Ensino Médio na perspectiva dos professores e estudantes desta Unidade Escolar, bem como a produção de um material que poderá servir como diretriz para os professores que lecionam o componente curricular para o qual a pesquisa se propõe, além da produção de conhecimentos na área das Ciências Ambientais, proporcionando uma formação mais completa para os estudantes. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a), ele(a) participará de 02 (duas) Rodas de Conversa, com tempo de duração de 50 (cinquenta) minutos cada, sobre os temas: Novo Ensino Médio e Formação e Componente curricular Estações dos Saberes VI - Ética e Meio Ambiente e contribuições para Formação.

É importante ressaltar que esta pesquisa não oferece risco ou constrangimento, já que seu filho(a) não será identificado(a) na transcrição do material das Rodas de

Conversa. Os riscos que esta pesquisa traz são mínimos e podem estar relacionados com a possibilidade do constrangimento em falar ou a preocupação (medo, vergonha) sobre os resultados da pesquisa ou mesmo pela divulgação de imagem pessoal durante atividades realizadas. Por outro lado, a pesquisa poderá contribuir para as práticas educativas em Educação Ambiental, formação de educadores e mesmo na melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e/ou apresentados em encontros e congressos sobre o Ensino das Ciências Ambientais. As informações obtidas por meio dos relatos (imagens, vídeos, anotações) serão confidenciais e asseguramos sigilo sobre sua identidade. Os dados serão publicados de forma que não seja possível a sua identificação. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, bem como a participação nas atividades da pesquisa e não serão associados às notas ou ao comportamento escolar.

Não há nenhum tipo de vantagem pessoal, haja vista que o foco é a elaboração de E-book com proposta didático-pedagógica como diretriz para o componente curricular Estações dos Saberes VI- Ética e Meio Ambiente. Você poderá ter acesso e também utilizar o E-book elaborado que será disponibilizado no repositório da rede PROFCIAMB, e, para tanto poderá a qualquer momento contactar os pesquisadores (as) responsáveis pela pesquisa, através dos e-mails: mcscarmo@uefs.br; andre12@uefs.br; jaianecaaa@yahoo.com.br.

As atividades serão desenvolvidas em grupo para que os estudantes possam interagir com os colegas, assim podendo reduzir o estresse individual. Será mantido um canal aberto de comunicação com os estudantes para que eles possam expressar preocupações e dificuldades, evitando estresse e ansiedade.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da Criança e do Adolescente. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. O não aceite não compromete a frequência, nota ou algum benefício que seu filho receba. O TCLE será enviado para casa, e a pesquisa só ocorrerá com a autorização dos responsáveis. A privacidade e o anonimato serão garantidos, com o uso de pseudônimos ou códigos numéricos, e os dados não serão associados às notas ou ao

comportamento escolar.

Os critérios de participação na pesquisa serão: Ser estudante da 3ª série do Ensino Médio e ter consentimento próprio e/ou dos responsáveis (em caso de menores de idade). Critérios de exclusão incluem: alunos que não entregarem o TCLE e o TALE assinados, ou que optarem por não participar voluntariamente da pesquisa. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Módulo 1, MA 17 para retirar dúvidas para fins éticos, situado na Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte. CEP: 44.036.900 Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: [cep@uefs.br](mailto:cep@uefs.br). Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. Os dados da pesquisa serão guardados por até 5 anos pela pesquisadora na instituição de ensino do seu filho. Peço ainda autorização para a publicação da pesquisa em mídia impressa (livros, catálogos, revistas científicas) ou mídias digitais (revistas eletrônicas, periódicos, e-book). O resultado da pesquisa estará disponível também nos canais digitais. O (a) senhor (a) receberá uma via deste termo e para tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do seu filho, pode se direcionar até o Colégio e conversar com a professora pesquisadora. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) não é responsável por dúvidas sobre o conteúdo do projeto, mas sim para avaliar e garantir que os aspectos éticos sejam respeitados, garantindo seus direitos como participante.

O acesso a esclarecimentos sobre a pesquisa antes, durante e após seu término pode ser feito também no PROFCIAMB – UEFS localizado no prédio do PPGM Módulo V Campus da UEFS. Telefone: (75) 3161-8806. E-mail: [profciamb.uefs@gmail.com](mailto:profciamb.uefs@gmail.com).

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Jaiane Almeida da Silva. Endereço: Rua Manoel Gonçalves nº 44, Capela do Alto Alegre- Bahia. CEP: 44.645-000. E-mail: [jaiane.silva@enova.educacao.ba.gov.br](mailto:jaiane.silva@enova.educacao.ba.gov.br)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UEFS** situado na UEFS- Módulo 1, MA 17 no endereço: Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte. CEP: 44.036.900 Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: [cep@uefs.br](mailto:cep@uefs.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP - End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE D- FORMULÁRIO ESTUDANTES

### FORMULÁRIO ESTUDANTES

A pesquisa **Novo Ensino Médio: Proposta Didático-Pedagógica para o Componente Curricular Estações dos Saberes VI – Ética e Meio Ambiente**, desenvolvida pela mestrandia **Jaiane Almeida da Silva**, sob orientação da **Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cláudia Silva do Carmo** e o Prof Dr. **André Luiz Brito Nascimento**, no âmbito do **Programa PROFCIAMB**, tem como objetivo analisar de que forma o componente curricular **Estações dos Saberes VI – Ética e Meio Ambiente** pode contribuir para o desenvolvimento de uma proposta didático - pedagógica que sirva de diretriz para os professores que o ministram. Trata-se de uma pesquisa colaborativa, e sua participação é essencial para o seu desenvolvimento. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo-se o sigilo e a confidencialidade dos participantes. Conto com vocês!

1. **Nome**

2. **Idade**

3. **Local de sua residência**

( ) Povoado/Zona rural

( ) Sede do município

4. **Você é ou já foi líder ou vice-líder de classe?**

( ) Sim

( ) Não

5. **Quando você ouve falar sobre o Novo Ensino Médio, sente vontade de entender mais e conversar sobre o assunto?**

( ) Sim, tenho bastante interesse

( ) Às vezes me interessa

( ) Não costumo me interessar

6. **Como você se sente em relação às mudanças que aconteceram no Ensino Médio?**

( ) Concordo com as mudanças

( ) Não concordo com as mudanças

( ) Tenho dúvidas sobre as mudanças

( ) Nunca pensei muito sobre isso

7. **Você gostaria de participar de uma roda de conversa com outros colegas para discutir sobre o Novo Ensino Médio?**

( ) Sim, gostaria muito

( ) Talvez

( ) Não gostaria

## APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO: PEGADA ECOLÓGICA

### 1) Ao fazer compras no supermercado:

- A) Compro tudo que tenho vontade, sem prestar atenção no preço, na marca ou na embalagem;
- B) Uso apenas o preço como critério de escolha;
- C) Presto atenção se os produtos de uma determinada marca são ligados a alguma empresa que não respeita o meio ambiente ou questões sociais;
- D) Procuo considerar preço e qualidade, além de escolher produtos que venham em embalagens recicláveis e que respeitem critérios ambientais e sociais.

### 2) Entre os alimentos que normalmente você consome, que quantidade é pré-preparada, embalada ou importada?

- A) Quase todos;
- B) Metade;
- C) Um quarto;
- D) Muito poucos. A maior parte dos alimentos que consumo não é pré-preparada nem embalada, tem origem orgânica e é produzida na região onde vivo.

### 3) O que acontece com o lixo produzido na sua casa?

- A) Não me preocupo muito com o lixo;
- B) Tudo é colocado em sacos recolhidos pelo lixeiro, mas não faço a menor idéia para onde vai;
- C) O que é reciclável é separado;
- D) O lixo seco é direcionado à reciclagem e o lixo orgânico, encaminhado para a compostagem (transformação em adubo).

### 4) Que eletrodomésticos você utiliza (escolha a opção que mais se pareça com a situação de sua casa)?

- A) Geladeira, freezer, máquina de lavar roupa/tanquinho e forno de microondas;
- B) Geladeira e máquina de lavar roupa/tanquinho;
- C) Geladeira e forno microondas;
- D) Geladeira.

### 5) Você considera, na sua escolha de compras de eletrodomésticos e lâmpadas, informações referentes à eficiência energética do produto (se o produto consome menos energia).

- A) Não. Compro sempre as lâmpadas e os eletrodomésticos que estiverem mais baratos;
- B) Utilizo lâmpadas frias, mas não levo em consideração a eficiência energética de eletrodomésticos;
- C) Compro eletrodomésticos que consomem menos energia e utilizo lâmpadas incandescentes (amarelas);
- D) Sim. Só utilizo lâmpadas frias e compro os eletrodomésticos que consomem menos energia.

### 6) Você deixa luz, aparelhos de som, computadores ou televisão ligados quando não estão sendo utilizados?

- A) Sim. Deixo luzes acesas, computador e tv ligados, mesmo quando não estou no ambiente ou utilizando-os;
- B) Deixo a luz dos cômodos ligada quando sei que em alguns minutos vou voltar ao local;
- C) Deixo o computador ligado, mas desligo o monitor quando não estou utilizando;
- D) Não. Sempre desligo os aparelhos e lâmpadas quando não estou utilizando, ou deixo o computador em estado de hibernação (stand by).

**7) Quantas vezes por semana, em média, você liga o ar condicionado em casa ou no trabalho?**

- A) Praticamente todos os dias;
- B) Entre três e quatro vezes;
- C) Entre uma e duas vezes por semana;
- D) Não tenho ar condicionado.

**8) Quanto tempo você leva, em média, tomando banho diariamente?**

- A) Mais de 20 minutos;
- B) Entre 10 e 20 minutos;
- C) Entre 10 e 5 minutos;
- D) Menos de 5 minutos.

**9) Quando você escova os dentes:**

- A) A torneira permanece aberta o tempo todo;
- B) A torneira é aberta apenas para molhar a escova e na hora de enxaguar a boca.

**10) Quantos habitantes moram em sua cidade?**

- A) Acima de 500 mil pessoas;
- B) De 100 mil a 500 mil pessoas;
- C) De 20 mil a 100 mil pessoas;
- D) Menos de 20 mil pessoas.

**11) Quantas pessoas vivem na sua casa ou apartamento?**

- A) 1 pessoa;
- B) 2 pessoas;
- C) 3 pessoas;
- D) 4 pessoas ou mais.

**12) Qual é a área da sua casa/apartamento?**

- A) 170 metros quadrados ou mais;
- B) De 100 a 170 metros quadrados (3 quartos);
- C) De 50 a 100 metros quadrados (2 quartos);
- D) 50 metros quadrados ou menos (1 quarto).

**13) Com que frequência você consome produtos de origem animal (carne, peixe, ovos, laticínios)?**

- A) Como carne todos os dias;
- B) Como carne uma ou duas vezes por semana;
- C) Como carne raramente, mas ovos/laticínios quase todos os dias;
- D) Nunca (vegetariano).

**14) Qual o tipo de transporte que você mais utiliza?**

- A) Carro é meu único meio de transporte e, na maioria das vezes, ando sozinho;  
 B) Tenho carro, mas procuro fazer a pé os percursos mais curtos e privilegio o uso de transporte coletivo sempre que possível;  
 C) Não tenho carro e uso transporte coletivo;  
 D) Não tenho carro, uso transporte coletivo quando necessário, mas ando muito a pé ou de bicicleta.

**15) Por ano, quantas horas você gasta andando de avião?**

- A) Acima de 50 horas;  
 B) 25 horas;  
 C) 10 horas;  
 D) Nunca ando de avião.

**Calcule sua Pegada**

Chegou o momento de conhecer o impacto dos nossos hábitos diários na Natureza. Revisite o questionário e transfira suas respostas para a tabela abaixo. Por fim, some os valores de cada opção marcada e conheça o tamanho estimado de sua Pegada Ecológica.

Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
a 4	a 4	a 4	a 4	a 4
b 3	b 3	b 3	b 3	b 3
c 2	c 2	c 2	c 2	c 2
d 1	d 1	d 1	d 1	d 1

Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10
a 4	a 4	a 4	a 4	a 8
b 3	b 3	b 3	b 3	b 6
c 2	c 2	c 2	c 2	c 4
d 1	d 1	d 1	d 1	d 2

Questão 11	Questão 12	Questão 13	Questão 14	Questão 15
a 8	a 8	a 8	a 8	a 12
b 6	b 6	b 6	b 6	b 9
c 4	c 4	c 4	c 4	c 6
d 2	d 2	d 2	d 2	d 3

**Sua pegada: se sua pontuação foi...**

- **até 23 Parabéns!** *seu estilo vida leva em conta a saúde do planeta! Você sabe equilibrar o uso dos recursos com sabedoria: se todos no planeta tivessem um estilo de vida como o seu, conseguiríamos manter a vida na Terra sem esgotamento de recursos. Que tal mobilizar mais pessoas e partilhar sua experiência? Você pode ajudar outras pessoas a encontrar um padrão mais justo e sustentável também!*
- **de 24 a 44** *Sua pegada está um pouco acima da capacidade do planeta. Vale a pena reavaliar algumas opções do seu cotidiano: se todos no*

*planeta tivessem um estilo de vida como o seu, precisaríamos de 2 (duas) Terras. Algumas mudanças e ajustes podem levá-lo a um estilo de vida mais sustentável, que traga menos impactos à Natureza. Se você se juntar a outras pessoas pode ser mais fácil!*

- **de 45 à 66** *Se todos no planeta tivessem um estilo de vida como o seu, seriam necessárias 3 (três) Terras. **Neste ritmo o planeta não vai agüentar!** Que tal fazer uma reavaliação dos seus hábitos cotidianos hoje mesmo? Dê uma olhada nas sugestões de como diminuir sua pegada e mobilizar mais pessoas!*
- **de 67 à 88 Alerta total!** *Se todos no planeta tivessem um estilo de vida como o seu, seriam necessárias 4 (quatro) Terras. Sua pegada está entre os padrões mais insustentáveis do mundo! É urgente reavaliar seu jeito de viver. Seu padrão de consumo e hábitos de vida estão causando danos à vida na Terra e ameaçando o*

**APÊNDICE F- MODELO DA AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE ANÁLISE DOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS DA ESCOLA**

<b>O QUE FOI POSSÍVEL PERCEBER</b>	<b>ESSE TEMA/ATIVIDADE ME AJUDOU A PENSAR SOBRE:</b>	<b>SERIA INTERESSANTE SE: (SUGESTÕES)</b>

**APÊNDICE G- TABELA ATIVIDADE DE CAMPO LIXÃO/ AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE**

TIPO DE LIXO (Garrafa pet, restos de comida, seringa, pneu, papelão, papel, etc.)	MATERIAL (Plástico, metal, orgânico, etc.)	ESTADO DE DECOMPOSIÇÃO (Intacto, parcialmente, decomposto)	ORIGEM PROVÁVEL (Doméstico, industrial, hospitalar, etc.)	POSSÍVEIS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS	DESTINO CORRETO	OBSERVAÇÕES GERAIS

O que foi possível perceber com essa atividade de campo? (questões socioambientais, como foi a experiência e justificar o porquê)

---



---



---

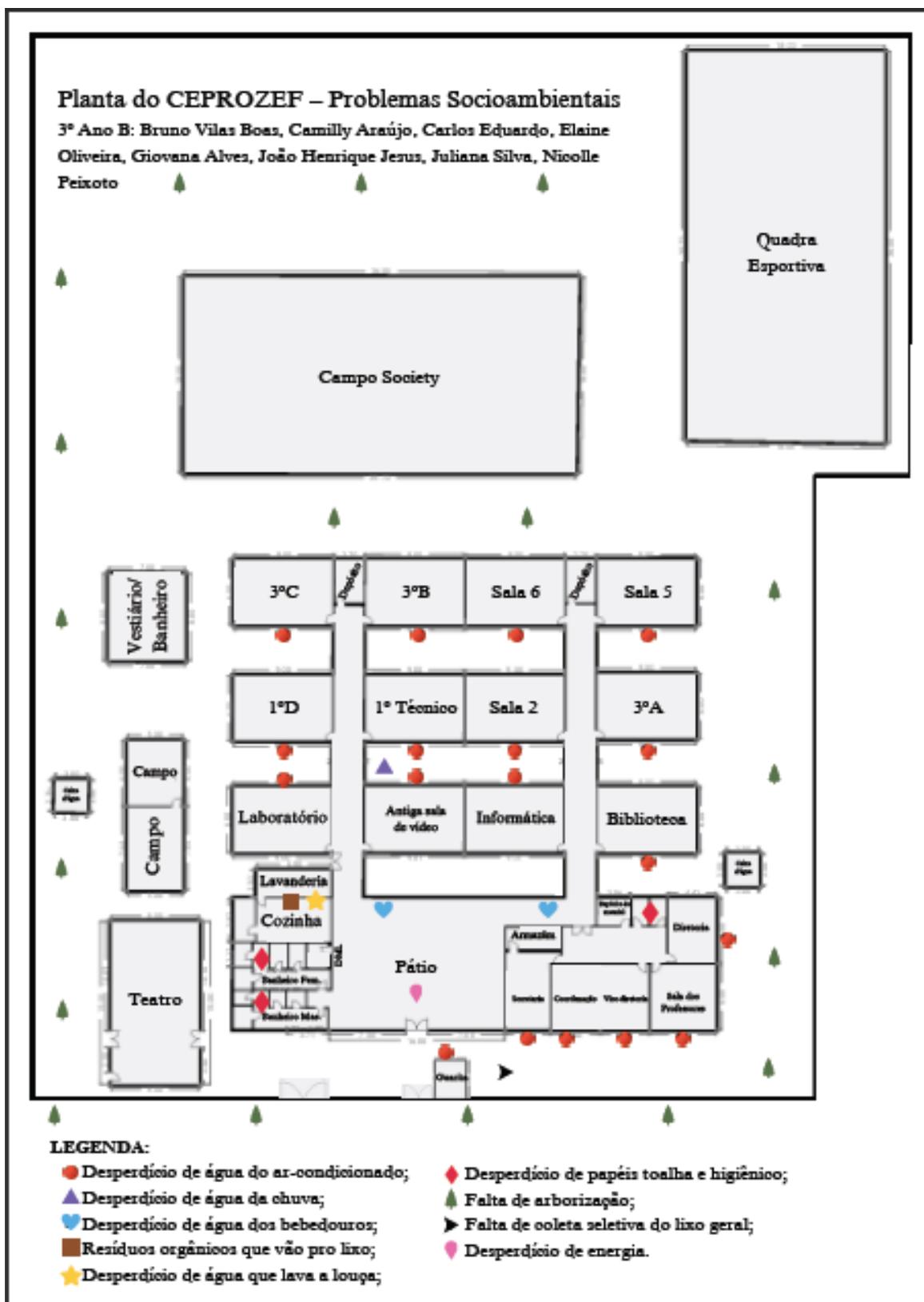
## **APÊNDICE H- AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE ARBORIZAÇÃO DA ESCOLA**

### **Atividade de Arborização da Escola**

Sobre a atividade prática desenvolvida hoje, dia 11/04/2025, do Componente Estação VI- Ética e Meio Ambiente, com o plantio de mudas de árvores que faz parte do projeto de arborização escolar, reponda as questões a seguir.

- 1) QUE BOM! (O que foi legal nessa atividade? Qual a importância?)
- 2) QUE TAL? (O que você sugere para melhorar ações/atividades como essa?)
- 3) QUE PENA! (O que não gostou? Justificar)

## ANEXO 1- PLANTA DA ESCOLA IDENTIFICANDO OS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS OBSERVADOS PELOS ESTUDANTES



## ANEXO 2 - AVALIAÇÕES RESPONDIDAS PELOS ESTUDANTES: ANÁLISE DOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS DA ESCOLA

O QUE FOI POSSÍVEL PERCEBER?	ESSE TEMA/ATIVIDADE ME AJUDOU A PENSAR SOBRE:	SERIA INTERESSANTE SE: (SUGESTÕES)
É possível ver que tem muito problema socioambiental na escola.	Ele me ajudou a pensar que onde a escola tem muita coisa.	Reconstruir a água, reciclar o lixo.

O QUE FOI POSSÍVEL PERCEBER?	ESSE TEMA/ATIVIDADE ME AJUDOU A PENSAR SOBRE:	SERIA INTERESSANTE SE: (SUGESTÕES)
Que a escola tem vários problemas que poderiam ser evitados.	Se que nós alunos poderíamos fazer para mudar essa realidade.	ter as séries de ensino e ensinar um projeto para resolver os problemas encontrados.

O QUE FOI POSSÍVEL PERCEBER?	ESSE TEMA/ATIVIDADE ME AJUDOU A PENSAR SOBRE:	SERIA INTERESSANTE SE: (SUGESTÕES)
Que muitos lugares precisam ser consertados, ou seja resolvidos.	Sim, pois só vemos o que bonito, não vemos os problemas.	se as escolas podem consertar;

O QUE FOI POSSÍVEL PERCEBER?	ESSE TEMA/ATIVIDADE ME AJUDOU A PENSAR SOBRE:	SERIA INTERESSANTE SE: (SUGESTÕES)
Falta de arborização, desperdício de água, dor no condicionado.	Sobre o desperdício dos recursos que podem ser reutilizados.	se plantar árvores na escola e colocar um bande no ar-condicionado.

O QUE FOI POSSÍVEL PERCEBER?	ESSE TEMA/ATIVIDADE ME AJUDOU A PENSAR SOBRE:	SERIA INTERESSANTE SE: (SUGESTÕES)
Que as pessoas não cuidam do meio ambiente.	que é bem preservado o nosso planeta e cuidar do que é nosso.	fazer um grupo e limpar as áreas que preservamos.

O QUE FOI POSSÍVEL PERCEBER?	ESSE TEMA/ATIVIDADE ME AJUDOU A PENSAR SOBRE:	SERIA INTERESSANTE SE: (SUGESTÕES)
Que as pessoas não cuidam o ambiente como deveriam cuidar.	Que devemos nos unir para cuidar mais do nosso ambiente.	fazer um grupo para limpar o que é necessário.

O QUE FOI POSSÍVEL PERCEBER?	ESSE TEMA/ATIVIDADE ME AJUDOU A PENSAR SOBRE:	SERIA INTERESSANTE SE: (SUGESTÕES)
No colégio, há diversos pontos para serem melhorados como: reutilizar água descartada pelo ar-condicionado.	A escola é um lugar que frequento diariamente, mas nunca tinha parado pra pensar nestes pontos.	Arborizar a frente do colégio, utilizar energia solar para economia na conta de luz, etc.

### ANEXO 3- ATIVIDADE RESPONDIDA: TABELA ATIVIDADE DE CAMPO LIXÃO/ AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

TIPO DE LIXO (Garrafa pet, restos de comida, seringa, pneu, papelão, papel, etc.)	MATERIAL (Plástico, metal, orgânico, etc.)	ESTADO DE DECOMPOSIÇÃO (Intacto, parcialmente, decomposto)	ORIGEM PROVÁVEL (Doméstico, industrial, hospitalar, etc.)	POSSÍVEIS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS	DESTINO CORRETO	OBSERVAÇÕES GERAIS
Garrafa Pet	Plástico	Parcialmente	Doméstico	Demora para se decompor no terra/solo.	Lixo Reciclável Coleta Seletiva	Os catadores trabalham sem nenhum equipamento para proteção e saúde.
Restos de feira (limões)	Orgânico	Parcialmente	Comercial	Atrai larvas Polui o solo com chorume	Compostagem ou Lixo orgânico	Uma compostagem seria bom até mesmo para a vida de outras plantações.
Malhas	Tecido	Intacto	Industrial	Demora para se decompor	Coleta de lixo têxtil ou Reaproveitamento	Poderia reutilizar os retalhos de pano para fazer flocos e tapetes.
Pneu	Borracha	Parcialmente	Doméstico/Industrial	Demora para se decompor Acumula água atrairdo mosquitos que causam doença	Cooperativas de reciclagem	Poderia ser reutilizado como casqueiro ou bulango.
Calçado	Borracha/Plástico/Tecido	Intacto/Parcialmente	Doméstico	Demora para se decompor	Doação ou Cooperativas	Muitos calçados poderiam ser consertados ou doados.
Corpos de animais mortos	Orgânicos	Decomposição	Industrial/Doméstico	Atrai pragas, urubus, bactérias	Enterrar ou Cremar	Cachorros e urubus são atraídos pelos restos.
Sacolas	Plástico	Parcialmente	Doméstico/Comercial	Demora para se decompor Poluição visual e do solo	Reciclagem	É praticamente o material de maior número no lixo.
Eletrodoméstico	Metal/Vidro/Plástico...	Intacto/Parcialmente	Doméstico	Demora para se decompor Polui o solo	Troca ou coleta gratuita Lixo eletrônico	Muitos materiais poderiam ser reaproveitados para artesanato.
Garrafa de cerveja	Vidro	Intacto	Doméstico	Demora para se decompor	Se retornável dev-va. Se descartável coleta de lixo seletivo	Os catadores acabam se cortando nos vidros.

O que foi possível perceber com essa atividade de campo? (questões socioambientais, se gostou da experiência e justificar o porquê)

Foi possível perceber que a cidade sofre com duas grandes questões socioambientais que prejudica a saúde de toda comunidade e do meio ambiente. Essa experiência foi muito importante pois com a vida cotidiana, acabamos esquecendo dos problemas reais que existem na cidade, e que são resultado das nossas ações.