



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE CIÉNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL
PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS – PROFCIAMB – UEFS



LUCIVANIA MOTA DE JESUS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO: ABORDAGENS
DE TEMÁTICAS AMBIENTAIS EM UM COLÉGIO DE TEMPO INTEGRAL DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA**

Feira de Santana

2025

LUCIVANIA MOTA DE JESUS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO: ABORDAGENS
DE TEMÁTICAS AMBIENTAIS EM UM COLÉGIO DE TEMPO INTEGRAL DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA**

Dissertação apresentado à Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS como avaliação parcial do programa Programa de Pós Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais – PROFICIAMB – UEFS, área de concentração em Ambiente e Sociedade, para obtenção do título de Mestre.

Orientadores:

André Luiz Brito Nascimento

Maria Cláudia Silva do Carmo

Feira de Santana

2025

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado – SISBI UEFS

J56	<p>Jesus, Lucivania Mota de Práticas pedagógicas no âmbito do ensino médio : abordagens de temáticas ambientais em um colégio de tempo integral da rede estadual de ensino da Bahia / Lucivania Mota de Jesus. – 2025. 292 f.: il.</p> <p>Orientadores: André Luiz Brito Nascimento, Maria Cláudia Silva do Carmo. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2025.</p> <p>1. Educação ambiental. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino médio – Bahia. I. Título. II. Nascimento, André Luiz Brito, orient. III. Carmo, Maria Cláudia Silva do, orient. IV. Programa de Pós Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB). V. Universidade Estadual de Feira de Santana.</p>
	CDU 504:373.5(814.22)

Luis Ricardo Andrade da Silva - Bibliotecário - CRB-5/1790

LUCIVANIA MOTA DE JESUS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO: ABORDAGENS DE TEMÁTICAS AMBIENTAIS EM UM COLÉGIO DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA

Dissertação apresentado à Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS como avaliação parcial do programa Programa de Pós Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB – UEFS, área de concentração em Ambiente e Sociedade, para obtenção do título de Mestre.

Feira de Santana, Bahia, 07 de Novembro de 2025

Documento assinado digitalmente



ANDRE LUIZ BRITO NASCIMENTO

Data: 29/11/2025 10:57:57-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente



MARIA CLAUDIA SILVA DO CARMO

Data: 25/11/2025 11:53:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente



LÍCIA MARIA SOUZA DOS SANTOS

Data: 23/11/2025 19:00:49-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente



HERBERT GOMES DA SILVA

Data: 21/11/2025 12:48:21-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Herbert Gomes da Silva (UFBA)
Membro da Banca Examinadora

A mainha, exemplo de força e coragem, que sempre me incentivou a acreditar nos estudos e a trilhar os melhores caminhos na vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido o dom da vida e ter sido meu sustentáculo na condução desta pesquisa.

A todas e todos que vieram antes de mim e lutaram muito, para que pessoas como eu, tivessem acesso ao Ensino Superior.

À minha família, em especial, à Dona Nide, minha mãe, e aos meus irmãos, Joilson e Vaneide, que se fazem sonhadores, junto comigo. Obrigada por serem meu incentivo diário e maior referência. Amo vocês!

Ao meu esposo Edney, por seu apoio e compreensão, mesmo quando as horas de estudo se estendiam pela madrugada, me distanciando do seu abraço quentinho.

Às colegas de turma, especialmente Adriana e Jaiane, pelos momentos de aprendizagens e alegrias, que tornou essa caminhada mais leve. Vocês são especiais.

A todos os educadores que contribuíram para minha formação e participação na sociedade, por meio da educação.

Ao professor Valdemiro Lopes Marinho, por te me apresentado os caminhos da Educação Ambiental e os primeiros referencias teóricos que respaldam esta pesquisa.

Aos meus orientadores, professor André Luiz Brito Nascimento e professora Maria Cláudia Silva do Carmo, por toda parceria e orientação cuidadosa. Sou grata por acreditarem em mim, pela paciência e atenção dedicada na construção desta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, pela luta nossa de cada dia, por uma educação pública de qualidade.

Aos professores e professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade, partilha dos saberes e vivências pedagógicas.

Ao Colégio Estadual de Tempo Integral de Teofilândia, pelo potencial pedagógico e relevância social, que me inspirou a desenvolver esta pesquisa.

Ao programa de Pós Graduação em Rede Nacional para o Ensino de Ciências Ambientais- PROFCIAMB-UEFS, por toda aprendizagem construída.

Aos familiares, e amigos, só posso reafirmar os meus agradecimentos, como reconhecimento da participação de cada um, mais do que o sentido de gratidão, tem o sentido de construção coletiva. E o mesmo faço a todos que de uma forma ou de outra auxiliaram no decorrer da pesquisa.

A todos vocês, gratidão e carinho.

RESUMO

A pesquisa intitulada Práticas Pedagógicas no âmbito do Ensino Médio: abordagens de temáticas ambientais em um Colégio de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino da Bahia, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UEFS) objetivou compreender como as práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Médio, problematizam temáticas da Educação Ambiental, em um Colégio de Tempo Integral, da Rede Estadual de Ensino da Bahia. O embasamento teórico da pesquisa dialogou com autores como Freire (1996, 2022, 2023) Saviani (2016, 2021) e hooks (2024), colaborando com as discussões que permeiam a concepção de educação, no sentido de gerar elementos de estudo e reflexão sobre as práticas pedagógicas, ancorados em Veiga (2008), Caldeira e Zaidan (2010) e Franco (2016, 2020, 2021). Respaldamos as reflexões sobre a Educação Ambiental Crítica, a partir de Reigota (2009); Layrargues e Lima (2014), Loureiro (2019, 2022) e Layrargues (2020, 2022). Analisamos os documentos curriculares normativos que orientam a Educação Básica, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2018) e Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2022) - etapa Ensino Médio, bem como os documentos orientadores da Rede Estadual de Ensino da Bahia. A partir do objeto da pesquisa opcionou-se pela abordagem qualitativa, inspirada nas contribuições da pesquisa colaborativa. As técnicas de pesquisa escolhidas, foram análise documental e Rodas de Conversa, tendo como *lócus* da pesquisa, um Colégio de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Os colaboradores da pesquisa foram sete professores que lecionam componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e dos Itinerários Formativos. A análise e reflexão das Rodas de Conversa revelou que os professores participantes da pesquisa, apresentam concepções da Educação Ambiental que se alinham à perspectiva crítica, de modo que reconhecem a relevância de abordar a Educação Ambiental, a partir da problematização da realidade local, para a formação crítica dos estudantes. No entanto, os docentes apontam desafios vivenciados a partir da implantação do Novo Ensino Médio (NEM) como entraves no desenvolvimento das práticas pedagógicas. O produto educacional resultante da pesquisa, consiste em um Caderno com orientações didático-pedagógicas que objetiva subsidiar o trabalho docente a partir da problematização de temáticas da Educação Ambiental, na perspectiva crítica. A elaboração se deu de forma colaborativa com os docentes participantes da pesquisa e se fundamenta no referencial teórico que embasa esta pesquisa.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Ensino Médio; Educação Ambiental.

ABSTRACT

The research entitled Pedagogical Practices in the scope of High School: approaches to environmental themes in a Full-Time School of the State Education Network of Bahia, linked to the Postgraduate Program in the National Network for Teaching Environmental Sciences (PROFCIAMB/UEFS) aimed to understand how the pedagogical practices of teachers who work in High School, problematize themes of Environmental Education, in a Full-Time College, of the State Education Network of Bahia. The theoretical basis of the research was in dialogue with authors such as Freire (1996; 2022; 2023) Saviani (2016; 2021) and hooks (2024), collaborating with the discussions that permeate the conception of education, in order to generate elements of study and reflection on pedagogical practices, anchored in Veiga (2008), Caldeira and Zaidan (2010) and Franco (2016; 2020; 2021). We support the reflections on Critical Environmental Education, based on Reigota (2009); Layrargues and Lima (2014), Loureiro (2019; 2022) and Layrargues (2020; 2022). We analyzed the normative curricular documents that guide Basic Education, based on the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), National Curricular Guidelines for High School (DCNEM, 2018) and the Bahia Reference Curricular Document (DCRB, 2022) - High School stage, as well as the guiding documents of the Bahia State Education Network. Based on the research object, a qualitative approach was chosen, inspired by the contributions of collaborative research. The research techniques chosen were document analysis and Conversation Circles, with the research locus being a Full-Time College of the State Education Network of Bahia. The research collaborators were seven teachers who teach curricular components of the National Common Curricular Base and the Training Itineraries. The analysis and reflection of the Conversation Circles revealed that the teachers participating in the research present conceptions of Environmental Education that align with the critical perspective, so that they recognize the relevance of approaching Environmental Education, based on the problematization of local reality, for the critical formation of students. However, teachers point out challenges of the New Secondary Education (NEM), such as work overload and curricular fragmentation as obstacles to the development of pedagogical practices. The educational product resulting from the research consists of a Notebook with didactic-pedagogical guidelines that aims to support teaching work based on the problematization of Environmental Education themes, from a critical perspective. The elaboration took place collaboratively with the professors participating in the research and is based on the theoretical framework that underpins this research.

Keywords: Pedagogical Practice; High School; Environmental Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marco legal do Novo Ensino Médio	36
Quadro 2 – Marco legal que fundamenta a Educação Ambiental no Ensino Médio.....	51
Quadro 3 – Macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental.....	61
Quadro 4 – Etapas da pesquisa de campo.....	83
Quadro 5 – Professores participantes da pesquisa.....	87
Quadro 6 – Problemas ambientais locais e possibilidades de abordagem Pedagógica.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETIT	Colégio Estadual de Tempo Integral de Teofilândia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EA	Educação Ambiental
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EPI	Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
ETI	Educação de Tempo Integral
FGB	Formação Geral Básica
FTP	Formação Técnica Profissional
IFs	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEEA	Política Estadual de Educação de Educação Ambiental
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEASE	Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia
PROFCIAMB	Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais

RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
RF	Regularização de Fluxo
SIGeduc	Sistema Integrado de Gestão da Educação – Bahia
SEC	Secretaria de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS QUE SE ENTRELAÇAM.....	19
3. O CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES.....	30
3.1 Educação Ambiental no contexto do Novo Ensino Médio: bases teóricas e políticas	46
3.2 Instrumentos legais e normativos que regulamentam a Educação Ambiental no Ensino Médio	50
3.3 Concepções teórico-metodológicas de Educação Ambiental	59
3.4 Por uma Educação Ambiental Crítica: reflexões necessárias à prática pedagógica.....	63
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	71
4.1 O <i>lócus</i> da pesquisa e os participantes.....	75
4.2 Técnicas de pesquisa.....	77
4.3 Encontros e Rodas de Conversa: a experiência da pesquisa de campo	79
4.4 Produto Educacional.....	84
5. DIÁLOGOS EM MOVIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DAS RODAS DE CONVERSA	86
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	128
ANEXOS.....	136

1. INTRODUÇÃO

“Me movo como educador porque, primeiro me movo como gente”
(Freire, 1996, p. 94)

Esta dissertação emerge da tecitura de minha itinerância acadêmica e profissional, marcada pelo entrelaçamento de experiências, inquietações e desafios, no exercício da docência, e, mais recentemente, na função de Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Os contornos da atividade docente tiveram início muito cedo. Fui estudante do Ensino Médio em uma turma de Magistério, logo depois saí da pequena comunidade rural onde morava, entre os municípios de Nova Fátima e São Domingos, na Bahia, para cursar Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) campus XI, em Serrinha-Bahia. Ainda cursando o 1º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, enveredei pelos caminhos da docência, atuando como professora por 16 (dezesseis) anos. A primeira experiência docente, foi no ano de 2005, no Município de Água Fria – Bahia, com os componentes curriculares Ciências Naturais, em turmas de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e Metodologia do Ensino de Ciências, no antigo curso Normal de Magistério.

Preservo as lembranças do momento inicial como docente. No início, foi muito difícil: desejos, angústias e inquietações foram muitas, a sala de aula, ao mesmo tempo que se constituía como um espaço de construção e reconstrução de saberes, me desafiava a buscar sempre mais conhecimento. Reconheço que a inexperiência e a falta da formação específica, para a área em que atuava, levou-me a desenvolver práticas pedagógicas com algumas limitações.

Na busca pela formação correspondente à área em que atuava, após a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, em 2010, voltei novamente à UNEB, Campus XI, para cursar Ciências Biológicas, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Considero esse Programa revolucionário para a qualificação docente e um marco histórico na tecitura da minha história profissional, por possibilitar os primeiros olhares mais atentos e aprofundamento sobre políticas, programas, projetos e práticas, articulados à Educação Ambiental, além de oferecer subsídios para as

práticas pedagógicas contextualizadas, voltadas para a formação cidadã dos estudantes, mediante o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

Esse amadurecimento profissional e formativo culminou, anos depois, em uma nova etapa da minha trajetória profissional. Em abril de 2019, enfrentei uma das decisões mais desafiadoras: deixar a sala de aula – espaço que por tantos anos me constituiu como educadora – para assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica, após aprovação em concurso público da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Essa transição trouxe novos desafios e responsabilidades com a educação, agora sob uma nova perspectiva: a de apoiar e orientar o trabalho docente.

Essa transição marcou uma grande mudança, mas não apagou a docência em mim, a Coordenação Pedagógica possibilitou ampliar o olhar sobre o fazer docente, levando-me a refletir sobre as práticas pedagógicas de forma coletiva e colaborativa, junto aos colegas professores. Fui, então, encaminhada para o Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido (CEEP Semiárido), em São Domingos - Bahia, onde atuei como Coordenadora Pedagógica durante cinco anos.

Essa experiência colocou-me em contato com a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) e suas múltiplas possibilidades de articulação com o mundo do trabalho e o contexto do Semiárido Baiano. No cotidiano do CEEP, a formação técnica se articulava aos desafios ambientais, sociais e culturais da região, reafirmando que a construção do conhecimento não poderia estar dissociada da realidade concreta dos estudantes.

Nesse percurso, a Educação Ambiental despontou como um eixo relevante para problematizar a realidade local, atrelada ao contexto do cotidiano escolar, suas potencialidades e seus entraves vivenciados pela comunidade escolar. Essa vivência expandiu a minha compreensão sobre a formação integrada, capaz de articular saberes acadêmicos e saberes tradicionais locais, no processo educativo e na formação crítica dos estudantes.

A busca constante por qualificação profissional levou-me a trilhas de novos aprendizados, culminando no ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino de Ciências Ambientais (ProfCiamb-UEFS). Esse novo ciclo, intensificou minhas reflexões sobre a prática pedagógica, fundamentadas em referenciais teórico-metodológicos que dialogam com a prática profissional.

O Mestrado abriu a possibilidade de elaborar um produto educacional vinculado ao espaço educacional que me move e me desafia – a escola pública – reafirmando

a indissociabilidade entre minha itinerância acadêmica, meu percurso profissional e o compromisso político-pedagógico com o fazer pedagógico cotidiano.

Nesse processo de formação e atuação no âmbito da educação básica, o ano de 2024 marcou de forma significativa minha trajetória profissional, quando fui transferida para o Colégio Estadual de Tempo Integral de Teofilândia (CETIT) em Teofilândia - Bahia. Essa mudança trouxe-me sentimentos ambíguos: de um lado, a expectativa de novos aprendizados; de outro, a incerteza diante das condições estruturais e pedagógicas que encontraria.

A realidade evidenciou uma contradição entre o ideal de um Colégio de Tempo Integral e as limitações do cotidiano. Vale ressaltar, que esses desafios não são isolados, mas reflexo das transformações recentes no Ensino Médio brasileiro, impulsionadas pela Lei 13.415/2017 e Lei 14.945/2024. As mudanças na organização curricular, trouxeram uma pluralidade de matrizes curriculares e Itinerários Formativos, que expôs fragilidades estruturais e pedagógicas das escolas públicas, resultando em um processo contínuo de adaptações, marcado por tensões, incertezas e reconfigurações permanentes.

Nesse cenário, a função da Coordenação Pedagógica se torna ainda mais complexa, pois além das demandas pedagógicas institucionais e locais, exige o exercício de pensar e repensar caminhos possíveis para que o processo educativo se efetive. Estar cursando uma Pós-Graduação em nível de Mestrado, nesse momento, tornou-se um diferencial que me ajudou a ler criticamente essa realidade: cada obstáculo encontrado ressoava como inquietação, evidenciando que minha pesquisa não poderia nascer apenas de uma abstração acadêmica, mas partir da concretude da realidade e desafios vivenciados no Colégio.

Considerando que a formação continuada, enquanto atuante na educação básica, possibilitou-me aprimorar a prática pedagógica em tempo real, por meio da qual, além de nós, também buscamos transformar o nosso ambiente de trabalho.

Assim, esta dissertação emerge de um entrelaçamento das experiências e tensionamentos do ser professora, pesquisadora e estudante, de modo que a prática profissional e a produção acadêmica se implicam mutuamente no desenvolvimento desta pesquisa.

Esse percurso formativo e profissional, desde a graduação até os caminhos trilhados no mestrado, despertou o interesse para o estudo e reflexão, sobretudo a possibilidade de pesquisar sobre a abordagem de temáticas da Educação Ambiental

nas práticas pedagógicas, considerando suas potencialidades na formação crítica dos estudantes.

A partir da experiência como docente e coordenadora pedagógica, percebi que, embora a Educação Ambiental esteja prevista nos documentos normativos, tais como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999), a Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia (PEEA) (2011), o Programa Estadual de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (ProEASE) (2010), no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), etapa Ensino Médio (2022), sua efetivação, no cotidiano escolar, ainda enfrenta alguns entraves significativos.

Esses desafios perpassam pela fragilidade na formação continuada dos docentes, para compreender e problematizar temáticas da Educação Ambiental, para além da proposta nos documentos orientadores. Soma-se à ausência de infraestrutura adequada e a dificuldade de articular currículo e realidade dos estudantes. Essas limitações constituem lacunas que fragilizam a construção de um processo educativo, por meio do entrelaçamento entre os saberes escolares, saberes locais e os problemas ambientais concretos, vivenciados pela comunidade local em que o Colégio está inserido.

No contexto de emergências climáticas e aprofundamento das desigualdades sociais, tais lacunas tornam-se ainda mais inquietantes e evidenciam a necessidade de abordagens da Educação Ambiental, na perspectiva crítica. Essa abordagem se aproxima da compreensão da educação como forma de emancipação do sujeito, conforme salienta Freire (1996; 2022; 2023). Portanto, pressupõe a problematização da realidade para compreender as causas estruturais dos problemas ambientais e, por meio do diálogo, agir coletivamente para transformá-los.

Nesse contexto o Colégio *lócus* dessa pesquisa configura-se como um espaço estratégico para possibilitar uma leitura crítica da realidade, de modo a favorecer o diálogo entre saberes escolares e saberes locais.

Dada a história e relevância do Colégio na formação dos jovens estudantes do município, torna-se relevante considerar o contexto sócio econômico e cultural local, no Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam no Ensino Médio para que o processo educativo dialogue com a realidade dos estudantes e se constitua como espaço de reflexão crítica sobre as relações entre sociedade e natureza, especialmente a partir da problematização de temáticas da Educação Ambiental.

Nessa perspectiva, compreendemos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas de Educação Ambiental, na perspectiva crítica potencializam a educação problematizadora e emancipadora de modo a articular o ensino e a aprendizagem à vivência concreta dos sujeitos, fomentando a criticidade, o engajamento social e a responsabilidade ambiental dos estudantes.

A partir desse percurso, o interesse de estudo volta-se para a educação básica, particularmente, para práticas pedagógicas no Ensino Médio. Assim, nesta pesquisa, buscamos responder à seguinte pergunta norteadora: como práticas pedagógicas de professores que atuam no Ensino Médio problematizam temáticas da Educação Ambiental em um Colégio de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino da Bahia?

Diante desse contexto, na busca por responder à inquietação apresentada, o objetivo geral centra-se em compreender como práticas pedagógicas de professores que atuam no Ensino Médio problematizam temáticas da Educação Ambiental em um Colégio de Tempo Integral, da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Para tanto, foram traçados como objetivos específicos: identificar temáticas da Educação Ambiental abordadas nas práticas pedagógicas de professores que atuam no Ensino Médio do Colégio de Tempo Integral, da Rede Estadual de Ensino da Bahia; analisar como temáticas da Educação Ambiental são problematizadas nas práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio do Colégio de Tempo Integral, da Rede Estadual de Ensino da Bahia; elaborar um Caderno com orientações didático-pedagógicas que possibilite a problematização de temáticas da Educação Ambiental, na perspectiva crítica, no âmbito do Ensino Médio.

A relevância desta pesquisa consiste na possibilidade de contribuir para potencializar práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva crítica e emancipatória, no âmbito do Ensino Médio. Ao pesquisar e reflexionar sobre a problematização das temáticas ambientais nas práticas pedagógicas, no contexto de um Colégio de Tempo Integral, pretendemos oferecer subsídios para superar lacunas entre as orientações normativas e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar. De tal forma, o estudo se insere no campo da Educação Ambiental Crítica, a partir de contribuições que dialogam com pesquisas já existentes, bem como apontar novos caminhos para a abordagem da Educação Ambiental no âmbito do Ensino Médio.

Do mesmo modo, a elaboração de um Caderno com orientações didático-pedagógicas que amplie possibilidades de potencializar a problematização de

temáticas da Educação Ambiental, tornando o processo de ensino e aprendizagem articulado à realidade, fomenta a criticidade e o engajamento social dos estudantes.

É pertinente mencionar que a pesquisa está inserida em um contexto de demandas ambientais contemporâneas, portanto se articula com a linha de pesquisa Ambiente e Sociedade, buscando compreender como as relações entre seres humanos e meio ambiente podem ser ressignificadas a partir da educação.

Por conseguinte, alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente ao ODS 4, que propõe assegurar educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, de modo mais específico, a meta 4.7, que consiste em garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável.

O embasamento teórico da pesquisa dialoga com autores, como Freire (1996, 2022, 2023) Saviani (2016, 2021) e hooks (2024), colaborando com as discussões que permeiam a concepção de educação, no sentido de gerar elementos de estudo e reflexão sobre práticas pedagógicas, ancorados em Veiga (2008), Caldeira e Zaidan (2010) e Franco (2016, 2020, 2021).

Tecemos uma reflexão sobre o contexto do Novo Ensino Médio (NEM), a partir dos desafios e contradições oriundos das constantes mudanças nessa etapa da Educação Básica. Para tanto, respaldamos as discussões com base em Kuenzer (2017), Ferretti (2018), Moll (2020), assim como Jacomini (2023) e Mello (2023).

Analisamos os documentos curriculares normativos que orientam a Educação Básica, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2018) e Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2022), etapa Ensino Médio, bem como os documentos orientadores do Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino da Bahia. Respaldamos as reflexões sobre a Educação Ambiental Crítica, a partir de Reigota (2009); Layrargues e Lima (2014), Loureiro (2019, 2022), Layrargues (2020, 2022) e Layrargues e Sato (2024).

No desenvolvimento da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, caracterizando-se, segundo seu objetivo, como pesquisa do tipo colaborativa. Para tanto, escolheu-se como técnicas de pesquisa, a análise documental e as Rodas de Conversa. Os participantes da pesquisa, foram sete professores. Destes, quatro

professores representantes das quatro áreas do conhecimento em que está organizado o currículo do Novo Ensino Médio e três professores que atuam com os componentes curriculares dos Itinerários Formativos, do Currículo do Novo Ensino Médio.

As escolhas metodológicas se articulam diretamente com o objeto de pesquisa, portanto, optou-se por uma abordagem qualitativa, por compreender que as práticas pedagógicas envolvem percepções interpretações e significados atribuídos pelas professoras e professores, que não podem ser reduzidos a dados quantitativos. O referencial teórico-metodológico está embasado em André e Gatti (2006), ao afirmarem que a pesquisa qualitativa possibilita compreender a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos.

O Produto Educacional construído a partir dos diálogos tecidos durante as Rodas de Conversa, consiste em um Caderno com orientações didático-pedagógicas para subsidiar a problematização de temáticas da Educação Ambiental, na perspectiva crítica, para o Ensino Médio, produzido a partir do estudo realizado nesta pesquisa.

A organização textual desta dissertação está estruturada em seis seções. Na primeira seção, a Introdução, são apresentadas a contextualização, o objeto de estudo, a pergunta norteadora, os objetivos e justificativa da pesquisa. A segunda seção contempla o referencial teórico, reúne as principais contribuições conceituais e analíticas sobre educação e prática pedagógica. Já a terceira seção complementa a anterior, e é dedicada à reflexão sobre a Educação Ambiental no contexto do Novo Ensino Médio, os marcos legais e desafios nas práticas pedagógicas.

A quarta seção, detalha as escolhas metodológicas, trata da abordagem, tipo de pesquisas, técnicas de produção e análise das informações, bem como o contexto, *lócus* e os participantes da pesquisa. A quinta seção, por sua vez, dedica-se à análise das Rodas de Conversa, articulando o referencial teórico com as narrativas dos professores participantes.

Por fim, a sexta seção apresenta as Considerações Finais, quando retomamos o objetivo da pesquisa e apresentamos reflexões acerca dos resultados obtidos, ao mesmo tempo em que aponta algumas limitações e contribuições da pesquisa para o campo educacional.

2. EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS QUE SE ENTRELAÇAM

A fundamentação teórica que ancora o percurso da pesquisa, cujo objeto de estudo são práticas pedagógicas de Educação Ambiental, no âmbito do Ensino Médio, articula-se às concepções de Educação e Prática Pedagógica. Essa base teórica, ancorada nas contribuições de Freire (1996, 2022, 2023) Saviani (2016, 2021) e hooks (2024), busca compreender a educação enquanto processo emancipatório e crítico, que possibilita a formação de sujeitos autônomos e socialmente engajados.

Nessa perspectiva, respaldamo-nos em Veiga (2008) e Franco (2016, 2020, 2021) para aprofundar a análise sobre a Pedagogia como ciência da educação e sua relação com as práticas pedagógicas, destacando a importância da mediação docente na construção do conhecimento e na transformação da realidade educacional.

Essa abordagem possibilita refletir de modo mais aprofundado sobre as práticas pedagógicas em Educação Ambiental, considerando o contexto do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino da Bahia. Neste sentido, buscamos elucidar como os princípios de uma educação libertadora, fundamentados nas concepções de Freire (1996, 2022, 2023) que se articulam com a Educação Ambiental, um campo que, por sua natureza, exige uma abordagem crítica e transformadora da realidade.

A educação enquanto possibilidade de emancipação humana é uma prática social e histórica, pela qual o ser humano participa e constrói sua história, enquanto cidadão crítico, livre e responsável. Portanto, a “educação é uma resposta da finitude da infinitude” (Freire, 2022, p. 34), de caráter permanente, traçada por caminhos desafiadores e não lineares.

O autor supracitado, em outra obra, reforça essa compreensão e afirma que:

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (Freire, 1996, p.98)

A partir dessa concepção, comprehende-se que a educação possibilita o conhecimento dos saberes historicamente construídos pela humanidade, os saberes propostos no currículo, mas essencialmente, a compreensão da própria realidade, propiciando o questionamento e a crítica, portanto, prática libertadora.

Tecendo diálogos, a partir dos pressupostos que embasam essa pesquisa, refletimos à luz de Saviani (2016, 2021), ao ressaltar que a educação necessita partir da prática social, apresentar uma problematização por meio da educação que transmuta a realidade. Portanto, requer uma pedagogia articulada com os interesses dos estudantes, que favorece o diálogo, uma pedagogia, a serviço da transformação das relações de poder, portanto uma Pedagogia Histórico-Crítica¹ ou dialética, conforme afirma anos depois, ao caracterizar a concepção:

Uma importante implicação desse modo de entender a educação é que a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia é garantida pela mediação da filosofia e da teoria educacional. (Saviani, 2021, p. 24)

Portanto, trata-se de uma concepção de educação e prática pedagógica problematizadora e emancipadora, que parte da realidade concreta dos sujeitos, possibilitando a compreensão crítica da realidade, com vistas à mudança social. Nessa mesma direção, Freire (1996, p. 112), ressalta:

[...]se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reproduutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

¹ Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma concepção a pedagógica de caráter dialético, idealizada pelo Professor Dermeval Saviani, fundamenta-se na compreensão da educação como um fenômeno social e histórico, se propõe a analisar e superar as desigualdades sociais, compreendendo a educação como um fenômeno intrinsecamente ligado ao seu contexto histórico.

Vale ressaltar que a educação não pode ser neutra, mas sim um ato contextualizado, que remete à realidade dos estudantes, para compreender e desvelar as situações concretas, objetivando a mudança, a partir do caráter dialógico, pois somos seres dialógicos e sem a troca de saberes e experiências não há educação.

Nesse contexto, ressaltamos a importância de se refletir acerca da concepção de pedagogia concebida enquanto uma Ciência da Educação, que possibilita “conhecer as práticas, considerá-las em sua situacionalidade e dinâmica, este é o papel da Pedagogia como ciência: compreender as práticas educativas; compreendê-las nesse movimento oscilante, contraditório e renovador.” (Franco, 2020, p. 373). Deste modo, uma pedagogia crítica, que permite compreender as práticas pedagógicas em sua complexidade, por meio da reflexão e transformação contínua.

De tal forma, uma pedagogia voltada à inserção dos estudantes em seu processo de ensino e de aprendizagem - visando o reconhecimento da capacidade ontológica e histórica destes educandos – constitui-se em uma pedagogia em torno das relações ser humano-mundo, pautada em práticas pedagógicas que consideram as relações entre ser humano, sociedade, cultura e natureza.

Ancorados em Franco (2016) e Freire (2023), partimos do pressuposto da Pedagogia como ciência da práxis², que se entrelaça com a concepção de educação crítica e emancipatória.

A concepção educacional de Freire (1996, 2023) fundamenta-se, principalmente, na dialogicidade, na problematização e conscientização, as quais, uma vez articuladas em torno de práticas pedagógicas, possibilitam a concretude de uma educação libertadora, emancipatória, que se volta à perspectiva de contribuir com a formação da consciência crítica dos sujeitos, de forma a estimular a participação responsável dos indivíduos no mundo em que vivem.

Nesse contexto, a Educação Ambiental, pode ser vista como um processo de reflexão e mudança de atitude, a partir da análise crítica da relação ser humano-mundo. Essa concepção se relaciona com o pensamento de Freire (1996, 2023), pois se trata de uma prática pedagógica a partir da problematização da realidade,

² Práxis – entendida como a relação dialética entre ação e reflexão dos indivíduos sobre o mundo, portanto uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza.

estimulando a participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem e intervenção, pois:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; [...] mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 2023, p. 94)

Freire (2023) defende uma concepção de educação que seja problematizadora, dos seres humanos em suas relações com o mundo, logo que se faça intencional, de modo que o conhecimento precisa estar engajado e integrado à realidade, historicamente situado e intencionado à mudança de situações opressoras, tendo como sujeito transformador o ser humano.

Esta concepção de educação, aqui apresentada, pode ser compreendida como a base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na abordagem de temáticas da Educação Ambiental, uma vez que se efetiva a práxis problematizadora das relações entre seres humanos, cultura, sociedade e natureza. Para tanto, torna-se essencial, na educação, refletir sobre questões-problema em conexão com as circunstâncias histórico-culturais, para possibilitar ao ser humano criar, de maneira crítica, dialógica e responsável, sua história e cultura, buscando ser mais nos seus lugares de vivência.

No que tange à Educação Ambiental, essa prática pedagógica assume a responsabilidade de promover o conhecimento e a ação transformadora diante dos desafios ambientais e sociais, na formação de cidadãos conscientes e engajados, promovendo a reflexão crítica e a busca por soluções que visem a sustentabilidade e a justiça socioambiental.

Por sua vez, hooks (2024) nos possibilita repensar o nosso lugar enquanto educadores, dentro da sala de aula, conduzindo reflexões sobre a prática pedagógica como um lugar político e de resistência, destacando:

[...] a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizagem é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. (hooks, 2024, p. 17)

Portanto, ressaltamos a compreensão de educação enquanto um ato social, histórico e cultural, que visa a transformação da realidade, por meio da reflexão contínua. Para tanto, faz-se necessário que os professores e professoras percebam o seu lugar de sujeito social e possam atuar visando a emancipação, por meio de práticas pedagógicas que contemplam a perspectiva de prática problematizadora, emancipadora e libertadora.

Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas pedagógicas, na abordagem da Educação Ambiental, a partir da perspectiva crítica, se dão a partir da reflexão e compreensão da relação ser humano-mundo e da indissociabilidade entre sociedade e natureza.

Para hooks (2024), a educação progressista e holística demanda uma pedagogia engajada³, visto que “a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento” (hooks, 2024, p.18). A autora defende que a sala de aula deve ser um espaço de diálogo e co-criação do conhecimento, o que reforça a perspectiva freireana de educação como prática da liberdade.

Nessa perspectiva, a educação, desenvolve-se a partir da percepção crítica da realidade social, delineando caminhos para o desenvolvimento de ações transformadoras. Soa a ótica da Educação Ambiental, essa pedagogia engajada reafirma o papel político da escola, para o reconhecimento da interconexão entre todas as formas de vida, na construção de uma sociedade ambientalmente justa.

Portanto, de acordo com Freire (1996, 2023) e hooks (2024), a educação, compreendida como uma forma de intervenção no mundo, transcende a mera transmissão de conteúdos, para se configurar como uma prática social e histórica intrinsecamente ligada à emancipação humana, pois os sujeitos são capazes de participar ativamente da construção de suas realidades e de transformá-las.

A dialogicidade apontada por Freire (1996) como eixo central da educação como prática da liberdade “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 2023, p. 109). Portanto, faz-se necessário que a sala de aula, assim como a escola, se torne um espaço democrático, diverso,

³ Pedagogia engajada – conceito apresentado por bell hooks no livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” como uma pedagogia para uma educação progressista e holística, que necessariamente valoriza a expressão do aluno, portanto uma pedagogia transformadora.

equitativo e inclusivo, onde todos experimentem a responsabilidade de contribuir para com os processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o diálogo assume o eixo central nas práticas pedagógicas, por meio da interação entre professores e estudantes, em uma abordagem profundamente democrática e libertadora, visando possibilitar que os estudantes tornem-se sujeitos críticos, ativos e engajados em suas próprias vidas e na sociedade em que vivem.

Considerando a concepção de prática pedagógica, no sentido de possibilitar uma educação que valoriza a reflexão sobre a prática e a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, faremos uma breve retomada dos estudos de Veiga (2008) e Franco (2016; 2020), para pontuar a concepção de prática pedagógica que fundamenta essa pesquisa.

A prática pedagógica é “[...]uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social.” (Veiga, 2008, p. 16). Logo, submetem-se e instituem práticas docentes que reverberam as condições socioculturais locais.

Partindo do pressuposto de que a teoria é uma forma de explicar a prática, Veiga (2008) afirma que a prática pedagógica é uma dimensão da prática social e, dessa forma, sintetiza e atrela essa vertente indissociável do processo de ensino aprendizagem. Assim, está diretamente relacionada aos contextos dos quais os estudantes estão inseridos, de modo que as interconexões entre a escola e o meio social promovem uma visão do todo, da formação de sujeitos críticos e atuantes nos acontecimentos do seu tempo.

De acordo com Caldeira e Zaidan (2010), a prática pedagógica pode assumir diferentes sentidos e significados, conforme a perspectiva teórico-epistemológica adotada.

Conforme as autoras supracitadas, na perspectiva histórico-crítica ou dialética,

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempo da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. (Caldeira e Zaidan, 2010, p. 04)

Deste modo, ao exercer a docência, de acordo com suas experiências e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos que o mobilizam a construir e reconstruir novos saberes em um processo contínuo.

Nesse sentido, a prática pedagógica é práxis, pois estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, de modo que há unidade entre teoria e prática, sendo que

[...] a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade. (Caldeira e Zaidan, 2010, p. 04)

Por conseguinte, é um exercício de aprendizagem constante, sendo, portanto, uma prática social determinadas por valores, interesses e finalidades existentes no meio social. De tal forma, a prática pedagógica, por meio da problematização da realidade pode ser alcançada e resultar em aprendizagens contextualizadas com a realidade dos estudantes, um saber com reflexão, criticidade e estabelecimento de relações do particular com o universal, ação política, construção e mediação dos conhecimentos.

Sob o mesmo ponto de vista, de acordo com Caldeira e Zaidan (2010), para compreender a prática pedagógica em sua complexidade, é imprescindível analisar os múltiplos elementos que a constituem: seus sujeitos, suas condições, os contextos em que se insere e o momento histórico em que ela ocorre. As autoras supracitadas convergem com Franco (2016) ao reconhecerem a prática pedagógica como práxis social orientada por intencionalidades transformadoras.

Seguimos as reflexões considerando que “as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo” (Franco, 2016, p. 537). Portanto, refletir sobre práticas pedagógicas está diretamente ligada à concepção de pedagogia, bem como a relação dessa ciência como fundamento para o exercício da prática docente.

É muito comum, tanto na literatura quanto na multiplicidade das narrativas dos educadores, a sobreposição dos termos: prática educativa, prática docente e prática pedagógica. No entanto, esses termos se diferem em sua epistemologia e prática.

No que se refere à prática educativa, Freire (2006) a comprehende como um processo que vai além do exercício profissional docente. Trata-se de uma prática que

não se restringe à atuação dos professores, pois está atravessada por elementos culturais, históricos e sociais que são compartilhados no interior das relações pedagógicas. Nessa perspectiva, a prática educativa configura-se como um espaço de constituição de subjetividades pedagógicas, resultantes da interação entre os sujeitos e o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Por sua vez, a prática docente, segundo Franco (2016), diz respeito às ações concretas realizadas por professores e professoras no cotidiano escolar, no intuito de viabilizar os processos educativos. É uma prática situada, relacional e mediada por múltiplas determinações, desde fatores institucionais até condições materiais e simbólicas do contexto de atuação. Envolve, portanto, dimensões históricas, subjetivas e sociais que perpassam, tanto o sujeito que ensina quanto aquele que aprende, e está fortemente vinculada à construção histórica e coletiva da profissão docente.

Já a prática pedagógica, segundo Franco (2016), embora muitas vezes utilizada como sinônimo dos conceitos anteriores, possui uma especificidade, refere-se à intencionalidade das ações educativas no contexto escolar, trata-se de um conjunto de saberes e ações que articulam teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, orientadas por finalidades educativas explícitas.

Nesse aspecto, Franco (2016) afirma que práticas pedagógicas são tecidas com intencionalidades e sentidos, a partir da reflexão contínua e coletiva, portanto, se referem a práticas sociais exercidas para concretizar processos pedagógicos, a partir de um planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social, de modo que condicionam e instituem as práticas docentes.

Sendo assim,

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (Franco, 2016 p. 536)

Nesse sentido, podemos entender que a prática pedagógica, é permeada por diferentes contextos e complexidades, logo demanda concepções teóricas e

filosóficas que a fundamentam e está diretamente ligada ao contexto social e histórico em que se desenvolve.

Franco (2016, p.542), segue afirmando:

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Vale ressaltar, que os princípios que norteiam a prática pedagógica, na perspectiva da emancipação dos sujeitos, consideram as múltiplas conjunções culturais, históricas, ideológicas, a partir da unidade entre teoria e prática, enfim, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente. Sendo assim, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

Com base em Franco (2020), considera-se que uma prática pedagógica coesa e significativa incorpora princípios de engajamento ativo dos estudantes, incentivando a participação, a reflexão e a colaboração, estimulando a curiosidade, a criatividade e a autonomia. Destarte, para hooks (2024), no que concerne às práticas pedagógicas, faz-se necessário, intervir para alterar a estrutura pedagógica existente, de modo que a sala de aula se torne um espaço democrático.

No âmbito da Educação Ambiental, a prática pedagógica intrinsecamente relacionada com os pressupostos de Freire (1996, 2022, 2023) e hooks (2024) considera as complexas interrelações entre o ambiente, a sociedade e as questões de poder, a problematização das causas das injustiças ambientais, a articulação com a realidade local e o compromisso com a transformação social, pois se debruçam sobre as causas estruturais das problemáticas ambientais.

Desta forma, a práxis, entendida como a relação dialética entre ação e reflexão dos indivíduos sobre o mundo, “que sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2023, p. 127), torna-se fundamental para essa transformação, pois possibilita que os sujeitos tomem consciência de sua realidade e lutem pela transformação.

Inferimos, com base em Freire (2023), que o diálogo, por sua vez, ocupa um papel central no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas, pois possibilita o encontro entre reflexão e ação, construindo as bases para a confiança mútua entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo que sejam desenvolvidas de forma crítica e emancipatória.

Sob essa ótica, entende-se, com base em Freire (2023), que a efetividade das práticas pedagógicas de Educação Ambiental, comprometidas com a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados exige o reconhecimento da não neutralidade do processo educativo. Assim, implica compreender o processo de formação de cidadãos críticos e transformadores para atuarem em sua realidade, a partir das interrelações existentes entre cultura, sociedade e natureza, entre o sujeito e objeto do conhecimento, de modo a reconhecer-se como parte de uma totalidade no processo de transformação das estruturas sociohistóricas e culturais em que está inserido.

Nesta perspectiva, compreender a Pedagogia como ciência da educação, conforme discutem Veiga (2008) e Franco (2016, 2020), implica reconhecê-la como campo teórico-prático voltado à análise e à intervenção pedagógica, visto que, “como prática social que oferece uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, a Pedagogia tem um caráter eminentemente político.” (Franco, 2021, p. 112).

De modo coerente com esse pressuposto, entende-se que a prática Pedagógica, na abordagem de temáticas da Educação Ambiental, organiza-se por uma intencionalidade, sendo uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos específicos. Assim, “o professor sozinho não transforma a sala de aula; as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.” (Franco, 2021, p. 119).

Assim, o papel do(a) professor(a), conforme Freire (1996), transcende a função de transmitir conteúdos, assumindo-se como mediador crítico e comprometido com a formação integral dos educandos, conforme ressalta Franco (2021, p. 125):

[...] o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz, e o que deveria fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica.

Portanto, o(a) docente enquanto sujeito dialógico, ao problematizar a realidade e estimular a reflexão crítica, contribui para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de sua própria aprendizagem e agentes dos processos de transformação social.

Considerando a intersecção entre teoria e prática na constituição das práticas pedagógicas, buscamos refletir sobre a concepção de prática pedagógica, partindo do pressuposto que estão presentes nas práticas pedagógicas elementos históricos, culturais, políticos e socioeconômicos, conforme o contexto em que são desenvolvidas.

Portanto, as práticas pedagógicas, na abordagem da Educação Ambiental, transcendem a dimensão instrucional e reconhecem a diversidade dos estudantes e adaptam-se às suas necessidades individuais, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor, a partir da reflexão crítica, intrinsecamente dialógicas, históricas e engajadas. Desta forma, envolvem a problematização de questões ambientais locais e globais, considerando fatores socioeconômicos e políticos, bem como a promoção de ações concretas, a partir da premissa de que a educação é um ato político e transformador.

A análise que se segue, se debruça sobre o contexto do Novo Ensino Médio, (NEM), ao refletir sobre os desafios enfrentados, especialmente na Rede Estadual de Ensino da Bahia. A intenção é refletir criticamente sobre os impactos das diretrizes curriculares e políticas educacionais nas práticas pedagógicas e na formação dos estudantes, a partir das possibilidades de abordagem de temáticas da Educação Ambiental.

3. O CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

O Ensino Médio no Brasil configura-se como uma etapa da educação básica complexa, permeada por desafios históricos e estruturais que refletem as desigualdades socioeconômicas e a divisão social do trabalho. As discussões sobre o Ensino Médio (EM) não são lineares, pois constantemente são influenciadas por mudanças políticas, econômicas e sociais.

O cenário recente de alterações no EM foi iniciado com a Medida Provisória (MP) 746/2016, aprovada de forma aligeirada e sem ampla consulta à comunidade escolar, alterando significativamente a estrutura curricular da etapa. Em seguida, a Lei nº 13.415/17 instituiu a reforma do Ensino Médio, caracterizada por contradições e pela ausência da participação efetiva dos profissionais docentes. As principais mudanças incluíram a ampliação progressiva da carga horária mínima anual, e, por conseguinte a ampliação da jornada escolar:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Além disso, a legislação instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, ampliando debates sobre equidade, qualidade e acesso à educação.

Estruturalmente o currículo foi reorganizado para ser mais flexível, contemplando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e ampliação da carga horária da Parte Diversificada do currículo, composta por Itinerários Formativos (IF). Os IF são organizados a partir das quatro áreas do conhecimento e pela formação técnica e profissional, conforme o artigo 4º da Lei nº 13.415/17:

[...] O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Tecemos reflexões com base em Ferretti (2018), pois o autor ressalta a importância de considerar a quem interessa o tipo de intervenção pretendida pela reforma do NEM, para além do que está formalmente expresso no documento legal.

Para o autor supracitado, a proposta de diversificação curricular que redefiniu a distribuição da carga horária entre a BNCC e os IFs, anunciou a ampliação das possibilidades de formação, visando maior flexibilidade e interdisciplinaridade, porém ocasionou a redução do tempo dedicado aos componentes curriculares da formação geral, humanística e crítica.

Ferretti (2018) afirma que a reforma curricular teve como objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos estudantes do Ensino Médio, apoiados nas justificativas da baixa qualidade do Ensino Médio oferecido no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos altos índices de abandono e de reprovação. Porém, isto aconteceu de forma equivocada, pois não considerou o conjunto de elementos implícitos nos problemas do Ensino Médio, de modo que

[...] o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos. (Ferretti, 2018, p. 32)

Esse olhar descontextualizado ignora as condições materiais, sociais e históricas que marcam a experiência escolar dos estudantes da escola pública. Uma análise crítica que converge com Krawczyk e Jacomini e Silva (2023), ao apontarem que a reorganização curricular promovida pela reforma não responde às necessidades formativas dos estudantes, mas sim a interesses externos, vinculados à lógica do mercado financeiro internacional, evidenciando uma dualidade histórica na educação brasileira, conforme ratificam as autoras supracitadas:

A “nova arquitetura” do ensino médio, como é chamada a mudança na organização curricular, representa uma ruptura com a formação

científica e humanista comum e geral para todos os estudantes, aspecto fundamental de uma educação contra a barbárie. Será que o objetivo da reforma é formar gerações que aceitem a tragédia humana que a sociedade mergulha sob a égide das políticas neoliberais e do capitalismo financeirizado? (Krawczyk, Jacomini e Silva, 2023, p. 03)

Nesse contexto, a realidade das Unidades Escolares da rede pública foi afetada, acarretando mudanças que interferem não apenas no currículo, mas também desconsideram as questões internas e externas que influenciam diretamente no cotidiano da escola e na conclusão do Ensino Médio, enquanto etapa obrigatória da Educação Básica.

A Lei nº 13.415/17 consolidou uma nova política educacional no Brasil, prevendo a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) até 2022. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão do EM, no final de 2018, as propostas curriculares dos estados necessitaram ser revisadas e elaboradas em conformidade com a BNCC.

Na Bahia, a implementação do NEM ocorreu em um cenário de desafios e descontinuidades, diretamente impactado pela pandemia de COVID-19. Inicialmente prevista para o ano de 2020, a reforma teve seu cronograma alterado, retornando apenas em 2022, já com uma nova proposta, tanto na forma de implementação quanto na arquitetura curricular.

Essa configuração desconsiderou alguns esforços formativos e planejamentos iniciados em 2019. Esse contexto evidencia as dificuldades operacionais, bem como os impactos das descontinuidades de políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico e na garantia de uma formação de qualidade para os estudantes.

A implementação dos Itinerários Formativos (IFs) do NEM na Bahia, no ano de 2022, seguiu as diretrizes estabelecidas pela Portaria 1.978/2022 (Anexo A) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). Essa regulamentação definiu a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em conformidade com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) - Ensino Médio.

A estruturação dos IFs foi regulamentada pela Resolução nº 192, de Julho de 2022 do Conselho Estadual de Educação (CEE-BA), estabelecendo a Parte Diversificada do currículo, por meio de diferentes IFs, contemplando as quatro áreas

do conhecimento em que está organizado o Ensino Médio e Formação Técnica Profissional.

No entanto, a implementação dos IFs na Rede Estadual de Ensino da Bahia, perpassa por desafios estruturais e logísticos que impactam em sua efetivação na realidade das escolas. Dentre os entraves, destacam-se a oferta de poucas turmas no mesmo turno e as dificuldades logísticas relacionadas ao espaço físico e ao transporte escolar. Soma-se a isso a carência de formação continuada para que os(as) docentes possam atuar nos componentes curriculares dos IFs.

Diante desse cenário, em janeiro de 2024, todas as turmas de 2^a série do NEM, foram direcionadas, no Sistema Integrado de Gestão da Educação Bahia (SIGeduc-Bahia), para a Matriz Curricular do Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar I, contida no Anexo A, da regulamentação vigente.

Essa matriz curricular organiza-se de modo a integrar a Formação Geral Básica com os componentes Curriculares da BNCC e a Parte Diversificada por meio do IF, promovendo conexões entre as quatro áreas do conhecimento em que está estruturado o NEM. Embora essa estratégia busque viabilizar a implementação do NEM, diante das dificuldades operacionais, também levanta questionamentos sobre a efetiva personalização dos percursos formativos e garantia de qualidade na oferta educacional.

Esta breve retomada visa contextualizar como as mudanças aligeiradas e forçadas ocasionaram rupturas estruturais e pedagógicas que ainda persistem no cotidiano escolar, com a descontinuidade desde a organização curricular e pedagógica, bem como os desdobramentos nas práticas pedagógicas.

Essa ruptura pode ser percebida na diversidade de matrizes curriculares existentes na Rede Estadual de Ensino da Bahia, na maioria dos Colégios, desde o ano 2022, até 2025, conforme Anexos A e B.

Vale ressaltar, com base em Ferretti (2018) que o cenário complexo de implantação do NEM causou impactos na organização curricular e pedagógica, bem como na formação cidadã e emancipatória dos estudantes, sobretudo ao reduzir a carga horária destinada a componentes essenciais da formação crítica, como Geografia, Filosofia, Sociologia e História.

Nesse sentido, para uma compreensão mais ampla das normativas que regulamentam a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil e na Rede Estadual de Ensino da Bahia, apresentamos, no Quadro 1, uma síntese dos principais marcos

legais. A exposição desta linha do tempo visa apoiar a análise crítica realizada nessa seção, destacando as diretrizes, contradições e repercussões dessas normativas sobre o currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar.

Quadro 1 – Marco legal do Novo Ensino Médio

NORMATIVOS	FINALIDADE
Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Estabelece as bases da educação nacional, definindo o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, com foco na formação integral, no exercício da cidadania e na preparação para o mundo do trabalho.
Medida Provisória nº 746/2016	Institui de forma emergencial a reforma do Ensino Médio, propondo mudanças na carga horária, estrutura curricular e introduzindo os Itinerários Formativos.
Lei nº 13.415/2017	Altera as Leis nº 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.
Resolução CNE/CP nº 2, de 21 de Novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Resolução CNE/CEB nº 04 de Dezembro de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Define os direitos de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas na Educação Básica. Para o Ensino Médio, estrutura o currículo em áreas do conhecimento e competências gerais, com foco em habilidades voltadas para o mercado e a resolução de problemas.
Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
Parecer CEE Bahia nº 327/2019	Estabelece Diretrizes para implantação da Base Nacional Comum Curricular, nas redes de ensino e nas instituições educacionais integrantes do sistema de Ensino.
Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – Bahia (PLIBA)	Orientações para as mudanças do Ensino Médio, a partir de 2020 e o período de transição para que toda a Rede faça a travessia da política curricular
Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Etapa Ensino Médio (2022)	Orienta os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar.
PORTARIA SEC/BA Nº 1674/2022	Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio em Tempo Parcial e em Tempo Integral, dos turnos diurno e noturno, para o ano de 2022.
Lei nº 14.359/2021 e Decreto nº 21.469/2022	Instituem e regulamentam o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, voltado para a oferta de ensino em tempo integral.
Portaria SEC/BA nº 1.978/2022	Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017

Resolução CEE Bahia 192/2022	Estabelece normas para implementação do Ensino Médio no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Bahia
Lei nº 14.945/2024	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 nº 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. A nova lei, revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, aumenta a carga horária da Formação Geral Básica, estabelece que todos os componentes curriculares devem estar presentes nas três séries e retira os Itinerários Formativos da base do ENEM, embora mantenha a possibilidade de sua oferta.
Portaria SEC/BA 77/2025	Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, nos termos da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, e em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Compreender os entraves e avanços a nível nacional e estadual faz-se necessário, pois a Lei nº 13.415/2017, inicialmente, reconfigurou o Ensino Médio, estabelecendo as bases para as normativas subsequentes, detalhadas no Quadro 1.

Embora a proposta prometa maior autonomia para os estudantes e possibilidades de personalização dos percursos formativos, observa-se uma lacuna entre o discurso normativo e as condições reais das escolas públicas, especialmente no que se refere à infraestrutura, à formação docente e ao tempo necessário para a reorganização pedagógica.

A reforma do NEM também impôs desafios para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Ao colocar a Formação Técnica Profissional (FTP) como um dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio.

Ressaltamos que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é bem mais ampla que o Itinerário da FTP. Segundo a LDB (Brasil, 1996), a EPT integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, enquanto o Itinerário da FTP foi apresentado na reforma do Ensino Médio como uma alternativa para aprofundamento de aprendizagens para estudantes nessa etapa de ensino, que se organiza a partir da EPTNM, com base no art. 15 da Resolução CNE/CP nº 01, de 2021.

Conforme destaca Ramos (2024), essas diretrizes, dentre outros fatores, estimula a Educação a Distância (EaD), por meio de parcerias e convênios com instituições privadas. Também propõe certificações intermediárias, minimiza a formação docente e atesta o Notório Saber.

Portanto, de acordo com Ramos (2024), direciona a uma completa fragmentação do Ensino Médio, privando os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do acesso aos conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade. A possibilidade do Itinerário da FTP ser ofertado a partir de cursos de curta duração e não apenas na forma de um Curso Técnico bem estruturado, podendo ser ofertado por diferentes arranjos pode resultar em aligeiramento da formação profissional de parte dos jovens estudantes das escolas públicas, visto que

A contrarreforma atual do ensino médio é clara, pois sua finalidade é diminuir o financiamento da educação, esvaziar a função da escola, o currículo e a própria profissão docente. Por isto, não se trata somente de uma reforma curricular. (Ramos, 2024, p. 15)

Nesse sentido, Ramos (2024) ratifica que as principais implicações da reforma do Ensino Médio são a dualidade educacional, o fortalecimento da orientação mercadológica e da formação precoce na Educação Profissional, bem como a precarização e desvalorização da docência.

De acordo com Ferreti (2018) e Ramos (2024) a fragmentação do conhecimento, decorrente da divisão por áreas sem articulação entre si, a precarização das condições de trabalho docente, marcada por aumento de carga horária e aumento dos componentes curriculares sob responsabilidade de um (a) único(a) professor(a), bem como a ausência de formação continuada específica, e a escassez de infraestrutura adequada, especialmente em escolas públicas, são elementos que agravam a concretização de práticas pedagógicas contextualizadas.

No campo da Educação Ambiental, os impactos do NEM são evidenciados pela ausência de orientações para uma abordagem transversal, das temáticas ambientais a partir do diálogo com os saberes locais, pois a estrutura curricular fragmentada dificulta a interdisciplinaridade necessária para compreender os problemas ambientais em sua complexidade.

Do mesmo modo, o foco excessivo em competências voltadas ao mercado de trabalho e empreendedorismo reduz o espaço para abordagens críticas e formação emancipatória. Desse modo, conforme salientam os autores supracitados, esses desafios e contradições do NEM, revelam uma tensão entre a perspectiva crítica e emancipatória da educação e uma abordagem alinhada às políticas neoliberais das diretrizes nacionais implícitas na reforma do NEM.

Essa configuração evidencia desafios na abordagem de temáticas da Educação Ambiental e demanda um olhar crítico sobre os impactos dessa reforma na prática pedagógica e na formação dos estudantes, conforme destaca Ferretti (2018, p. 40)

Daí que não basta apenas a defesa da perspectiva de educação democrática e participativa com vistas à formação cidadã (emancipação política), como propõe a contrarreforma do Ensino Médio. Há necessidade de uma educação que proponha, além disso, a emancipação humana.

Com a ampliação de carga horária total do NEM, a BNCC ressalta a necessidade de uma Educação Integral que viabilize ao estudante “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações.” (BRASIL, 2018, p. 14).

A legislação normativa do NEM apresenta uma concepção de Educação Integral, que embora anuncie a importância da formação humana e integral, se alinha às exigências do padrão de acumulação flexível, conforme destaca Kuenzer, (2017, p. 341-342):

O ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. [...] ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda.

De acordo com Kuenzer (2017), o processo acelerado da aprovação do NEM, marcado pela falta de diálogo de forma ampliada e pela articulação entre setores públicos e privados, demonstram a influência das bases materiais na estruturação da política pública. De tal modo, a aprendizagem flexível “é uma nova forma de mercadoria que, para ser produzida e consumida, demanda a formação de subjetividades flexíveis: pragmatistas, presentistas e fragmentadas.” (Kuenzer, 2017, p. 348)

A crítica de Kuenzer (2017), Ferretti (2018) e Ramos (2024) à Reforma do Ensino Médio, elaborada sem um diálogo amplo com a comunidade escolar e

marcada pela influência de uma lógica mercadológica, evidencia-se nas estratégias de implementação nas políticas estaduais.

No contexto baiano, a institucionalização da reforma, articulando políticas nacionais e estaduais, na Bahia, é consubstanciada pelo Decreto nº 21.469 de 22 de junho de 2022. Esse decreto regulamenta a Lei nº 14.359, de 26 de agosto de 2021, que institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, incorpora e materializa as mudanças impostas pela BNCC, decorrente da Reforma do Ensino Médio e do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

O Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira anuncia nos artigos 2º e 3º que tem como objetivo elevar os níveis de aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento humano e social dos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino, com jornada escolar mínima de 1.400 horas por meio de diretrizes específicas.

De acordo com Santos (2023) e Ramos e Paranhos (2022) a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a BNCC (Brasil, 2018) refletem uma visão de Educação Integral, fundamentada na Pedagogia das Competências⁴, que vincula a função social da escola à preparação para o mercado de trabalho.

Para Santos (2023) o enfoque educacional é direcionado às aprendizagens necessárias à sociedade capitalista e às exigências do padrão de acumulação flexível, priorizando as demandas do mercado produtivo e a centralidade nas avaliações de larga escala, mas anuncia-se, em sua aparência, uma formação humana integral, conforme estabelece o DCRB - etapa Ensino Médio (2002, p. 421):

A Educação Integral em Tempo Integral se baseia na concepção de uma educação integral que garanta uma formação que concebe o sujeito em sua integralidade, em respeito aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, históricos e culturais.

A concepção de Educação Integral em Tempo Integral, conforme expressa no DCRB – etapa Ensino Médio, fundamenta-se na concepção de formação que reconhece o sujeito em sua totalidade, considerando as diferentes dimensões que o constituem.

⁴ Nesta pesquisa, respaldamos a compreensão crítica de Pedagogia das Competências a partir de Ramos e Paranhos (2022), que a caracteriza como uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais se deve ajustar.

De acordo com Santos (2023), percebe-se um hibridismo conceitual na Política Estadual de Educação de Tempo Integral (Bahia, 2021), uma vez que concepções de matrizes diferentes são colocadas lado a lado, de modo a agregar a utilização das terminologias omnilateral/omnilateralidade⁵, que considera a totalidade das relações sociais e formação emancipatória, ao passo que também reforça a ideia de empreendedorismo e protagonismo juvenil, portanto,

[...] os pressupostos que fundamentam a educação integral em tempo integral na Bahia, entrelaçam elementos que compõem o pragmatismo e o individualismo presentes na pedagogia das competências com uma perspectiva de formação omnilateral, que parte do trabalho como princípio educativo. (Santos, 2023, p. 160)

Vale ressaltar que a Educação Integral, se relaciona com a formação emancipatória dos sujeitos, portanto, não se confunde com a Educação em Tempo Integral. Diante da crescente valorização dessa última, proposta pela Lei 13.415/2017, faz-se necessário evidenciar a distinção entre ambas.

A Educação Integral, constitui-se uma concepção que visa o desenvolvimento pleno dos sujeitos, reconhecendo-o em suas múltiplas dimensões cognitivas, afetivas, sociais, históricas e culturais. Sendo assim, baseia-se no “direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação” (Cavaliere, 2010, p. 253). Assim, uma proposta que valoriza a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus papéis na sociedade.

Apresentamos esses pressupostos a partir da compreensão de um projeto de Educação Integral que não altere somente a matriz curricular e o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas uma proposta educativa dialógica e transformadora, que possibilite um redimensionamento do conhecimento e do tempo em uma Educação Integral.

Neste sentido, “a Educação Integral é possibilitada por uma busca que tem a realidade, as vivências e as experiências, que não se fragmentam, como motor para esta empreitada.” (Zanardi, 2015 p.06), sendo que é por meio do diálogo, que se tornam possíveis ações educativas coerentes com essa proposta formativa.

Logo,

⁵ De acordo com Frigotto (2024), a formação omnilateral, refere-se ao desenvolvimento integral do indivíduo, buscando equilibrar aspectos cognitivos, sociais, éticos e culturais, em oposição a uma visão mais restrita focada apenas em habilidades técnicas. No processo educativo escolar, abrange todas as dimensões da vida humana, do trabalho, da ciência e da cultura.

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. (Zanardi, 2015, p. 23)

Sendo assim, uma educação escolar ampliada em seus aspectos sociais e culturais, de modo que “estas experiências poderão dar novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e à própria experiência escolar” (Moll, 2012, p. 14). É válido ressaltar a importância de uma Educação Integral, que, no seu bojo, traga a concepção emancipatória.

A autora supracitada adverte:

Portanto, a ampliação do tempo é uma condição, mas não pode ser o marcador da educação integral, assim como a ampliação dos espaços...deseja-se uma escola para além dos espaços das salas de aula, na perspectiva de salas ambiente, de oficinas, de laboratórios, espaços de arte, hortas, jardins e espaços para além dos muros escolares. (Moll, 2020, p. 29)

A Educação de Tempo Integral, trata da ampliação do tempo de permanência na escola, que enquanto estratégia política e pedagógica pode viabilizar a formação integral, desde que esteja fundamentada em um projeto coerente e comprometido com a integralidade humana. Configura-se como uma possibilidade de promover a autonomia, cooperação e pensamento crítico.

Para Moll (2020, p. 04):

O tempo pode ser ampliado, a corda do tempo pode ser esticada, sem que se faça educação integral, focando-se no reforço de determinadas disciplinas escolares a serem avaliadas, em um círculo vicioso que retira da escola a perspectiva de sua função social e cidadã.

Importante salientar que, no contexto do Ensino Médio, a implementação de uma Educação Integral e em Tempo Integral demanda organização do sistema educacional na garantia de uma escola que, para além da permanência mínima de 07 (sete) ou 09 (nove) horas diárias de jornada escolar, considere a diversidade dos estudantes, as demandas pedagógicas e a realidade sociohistórica e cultural em que o Colégio está inserido, pois,

[...] pensar educação integral implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem viver. A escola não é uma bolha, e a vida escolar não pode ser reduzida a listas de conteúdos a serem ensinados e avaliados para selecionar os poucos “aproveitáveis” pelo sistema e os muitos que ficarão de fora. (Moll, 2020, p. 05)

Suas formulações propõem uma escola articulada com seu território, a sua comunidade, aos saberes locais e comprometida com a construção da cidadania. Porém, ressalta alguns desafios e limitações, tais como: situação física das escolas, organização da carga horária docente, descontinuidade das políticas educacionais.

Moll (2020) conceitua a educação integral como uma educação multidimensional, na qual a formação dos sujeitos se concretiza a partir de múltiplas oportunidades de aprendizagem, por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, associadas à ressignificação de tempos e espaços.

Na implementação da Programa Baiano de Educação Integral, ainda persistem desafios quanto à permanência da população em idade escolar no Ensino Médio, considerando situações de vulnerabilidade social, condições socioeconômicas de jovens das classes populares que necessitam trabalhar para obter renda que ajude a se manterem e também colaborar no sustento de suas famílias.

Vianna (2021) enfatiza a discussão sobre equidade, na perspectiva de que:

A ampliação da jornada escolar, dentro do contexto social brasileiro e das realidades das juventudes, pode gerar um efeito reverso e perverso que, ao invés de ser inclusivo, expulsa os jovens trabalhadores que, por sua vez, diante da impossibilidade de uma jornada estendida e que seja conciliatória com o regime de trabalho, abandonam a escola. (Vianna 2021, p. 210)

Trata-se de uma realidade objetiva apresentada por muitos estudantes, que precisam trabalhar para garantir sua subsistência e contribuir com as despesas familiares.

A conjuntura das normativas do EMTI, que decorre dos condicionantes da Lei 13.41/207 e da BNCC (Brasil, 2018), evidenciam contradições concernentes à concepção de Educação Integral, assim como nas condições postas para as escolas no processo de implementação. Por vezes, não considera as pluralidades subjetivas, sociais e culturais que adentram a realidade das escolas.

Dessa forma, faz-se necessário, fortalecer a concepção de Educação Integral emancipatória. No entanto, a existência de escolas de tempo integral exige condições

objetivas adequadas para que elas se efetivem, respeitando o direito dos estudantes a uma educação pública, democrática, diversa, de qualidade e socialmente referenciada.

Vale ressaltar, que na escola de tempo integral é essencial que a Educação Integral assuma a centralidade do processo educativo, que passa a ter, na ampliação da jornada escolar, um tempo privilegiado para acontecer. Para tanto, implica mudanças estruturais de ordem administrativa, financeira, física e pedagógica nas escolas, de modo a assegurar condições de aprendizagem e permanência dos estudantes.

Outra mudança significativa no EM, ocorreu em junho de 2023, sob um governo alinhado às pautas políticas e projetos democráticos, a Reforma do Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017 retornou à agenda política, resultando em uma Consulta Pública conduzida pelo Ministério da Educação. Como desdobramento desse processo, foi promulgada a Lei nº 14.945/2024. A nova legislação, fruto de mobilização dos movimentos sociais de educadores e estudantes em todo o país, revoga parcialmente a Lei 13.415/2017.

Dentre as principais mudanças destacam-se o aumento da carga horária da FGB, e a inserção de todos os componentes curriculares nas três séries do EM, conforme artigo 35:

A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei.

A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;
II - matemática e suas tecnologias;
III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;
IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia. (Brasil, 2024)

Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2024) “o resultado dessa nova reforma, infelizmente, ficou aquém da necessidade de se assegurar direitos e oportunidades para a juventude, sobretudo aos filhos da classe trabalhadora que estudam em escolas públicas” (CNTE, 2024, p. 02).

Dentre os principais avanços da Lei 14.945/24, destacam:

- o aumento da carga horária para a formação humanística, exceto na educação técnica-profissional, de 1.800h para 2.400 horas, incluindo todas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e não apenas Português e Matemática, nos três anos do ensino médio, como havia determinado a lei 13.41/17;
- a regulamentação dos itinerários formativos pelo Conselho Nacional de Educação, com a redução da carga horária para 600h (exceto na educação profissional), a fim de evitar a oferta de conteúdos desconexos com a formação escolar;
- a oferta obrigatória de ao menos dois itinerários formativos por escola, incluindo os conteúdos da BNCC na parte diversificada do currículo (exceto na educação técnica-profissional);
- a manutenção do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem com base nos conteúdos da BNCC, sem considerar os itinerários.

Essa medida buscou garantir um currículo mais coerente e equitativo, alinhado à realidade educacional do país. Vale ressaltar que ainda é possível perceber entraves, tais como:

- a manutenção dos itinerários, que mesmo com as alterações atuais ainda constituem blocos dissociados da formação geral básica (FGB)
- A redução da carga horária de FGB na educação técnica-profissional (até 2.100h);
- a possibilidade de oferta a distância de parte do currículo de todo o ensino médio (FGB e itinerários formativos);
- a privatização do itinerário técnico-profissional, que poderá ser ofertado em instituições privadas (ou públicas, sob a gestão privada);
- a contabilização de programas de qualificação profissional de curta duração (ex: Pronatec), estágios e trabalhos remunerado ou voluntário no currículo escolar, estimulando o trabalho precoce dos jovens e de baixa remuneração;
- A não obrigatoriedade do Espanhol como opção de Língua Estrangeira aos estudantes, desconsiderando a integração regional;
- a manutenção e desregulamentação dos contratos profissionais por Notório Saber para atuar na educação técnica-profissional, desvalorizando a formação e a carreira. (CNTE, 2024, p. 04 e 05)

Nesse sentido, as críticas apontadas pela CNTE, são ratificadas por Ramos (2024), ao enfatizar que as alterações, a partir da Lei 14.945/2024 foram poucas. A referida autora ainda faz uma crítica contundente ao artigo 35 da Lei 14.945/24, pois este prevê que

No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V *docaput* do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida. (Brasil, 2024, Artigo 3, parágrafo único)

Assim, o Itinerário da Formação Profissional e Tecnológica teve a carga horária da FGB reduzida a 2.100 horas, mas, na prática, poderá retornar às 1.800 horas, portanto, isto fragiliza a formação integrada dos estudantes.

Ainda de acordo com Ramos, (2024, p. 14),

A manutenção do vínculo à BNCC subordina o ensino médio à lógica das competências, complementada pelas competências socioemocionais e pela ideologia do empreendedorismo, que têm permeado a proposta do componente Projetos de Vida. Não se assegurou a obrigatoriedade de qualquer disciplina, inclusive a língua espanhola. Arte e educação física permaneceram diluídas na área de Linguagens; manteve-se a possibilidade de parcerias para oferta do itinerário da educação profissional e tecnológica e do notório saber para seus professores, além da educação a distância em caráter excepcional.

Nesse cenário de avanços e retrocessos, a luta pela garantia de uma educação pública de qualidade permanece como demanda central no contexto do NEM. Da mesma forma, a oferta de Educação em Tempo Integral exige diretrizes mais precisas e investimentos estruturais que viabilize sua implementação de forma equitativa, assim como a necessidade de formação docente, por meio do diálogo interdisciplinar, para o desenvolvimento dos IFs.

Apesar de muito recente, as alterações da Lei nº 14.945/2024 apresentam algumas controvérsias, considerando que muitas das demandas apresentadas por estudantes e docentes não foram contempladas.

Ainda de acordo com a CNTE e Ramos (2024) essas alterações ainda não asseguram plenamente direitos e oportunidades para a juventude das escolas públicas brasileiras, em termos de uma formação escolar baseada em sólido conhecimento científico e articulada à qualificação profissional, alicerçada em concepção do trabalho como princípio educativo.

Para Saviani (2016), trabalho e educação são atividades especificamente humanas, pois apenas o ser humano trabalha e educa, portanto, é o ponto de partida para a produção de conhecimento e cultura pelos grupos, conforme ressalta:

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2016, p. 13)

Nesse sentido, Saviani (2016), considera o trabalho, o principal elemento da formação humana e dos processos educativos. Nessa perspectiva, ainda conforme o trabalho se configura como atividade fundamental que nos humaniza, expande os conhecimentos e nos aperfeiçoa, sendo, portanto, a base da nossa existência social, e molda a história da humanidade.

No contexto do Ensino Médio, dada a dimensão ontológica⁶ do trabalho na vida e formação dos jovens estudantes, a tomada desse princípio como fundamento norteador, à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados, possibilita superar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, conforme destaca Saviani (2016).

Diante de um contexto de profundas disputas em torno dos rumos do Ensino Médio no Brasil, salientamos que é preciso avançar no sentido de garantir uma formação crítico-emancipatória na promoção da igualdade, diversidade e equidade, com olhar atencioso para as múltiplas, complexas e desiguais trajetórias presentes no Ensino Médio.

Conforme discutimos nesta seção, a implementação do NEM resultou em transformações significativas na estrutura curricular e nas práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica, afetando diretamente o campo da Educação Ambiental.

De acordo com Kuenzer (2017) essa reorganização, orientada por uma lógica mercadológica e pragmática, esvazia a dimensão formativa da educação e enfraquece espaços voltados à reflexão crítica. Por conseguinte, limita a possibilidade de discussões e reflexões críticas tão essenciais para a construção de uma consciência ambiental. Assim, a EA, enquanto campo político e educativo voltado à emancipação

⁶ Para Saviani (2007), o sentido ontológico do trabalho está ligado à ideia de que a essência do ser humano é moldada historicamente e que, através da sua ação e do trabalho, o indivíduo se constitui como ser humano em um processo contínuo.

dos sujeitos e à transformação social, conforme ressalta Reigota (2009), tem seu espaço reduzido no currículo escolar.

Desse modo, alguns desafios vivenciados no contexto do NEM perpassam pela ênfase na flexibilização curricular e na escolha de itinerários formativos, embora apresentada como estratégia de valorização do protagonismo juvenil, tende a acentuar desigualdades e limitar o acesso dos estudantes a uma formação integral, conforme reflexiona Moll (2020) e Ramos (2024).

Destacamos elementos decorrentes da reforma do Ensino Médio que impactam de forma significativa as práticas pedagógicas, sobretudo em razão das exigências legais e dos desafios impostos pela reorganização curricular.

No que tange à Educação Ambiental, embora sua importância seja reconhecida na legislação educacional brasileira, sua inserção no Ensino Médio está prevista de forma transversal e interdisciplinar, conforme veremos ao discutir sobre os marcos legais e normativos da Educação Ambiental no NEM.

Entretanto, a efetivação demanda intencionalidade e articulação por parte das equipes pedagógicas, assim como condições reais e concretas para a efetivação da EA no âmbito do Ensino Médio. A seguir, aprofundaremos a discussão sobre a Educação Ambiental e seus fundamentos, situando suas interfaces com a prática pedagógica no contexto do Novo Ensino Médio.

3.1 Educação Ambiental no contexto do Novo Ensino Médio: bases teóricas e políticas

A Educação ambiental (EA) enquanto prática educativa voltada para a realidade e intervenção social, possibilita a transformação social, com o propósito de formar cidadãos conscientes capazes de se implicar com os problemas locais e globais, observando as causas e relações em uma perspectiva sistêmica, em cada contexto histórico e social.

De acordo com Reigota (2009), a Educação Ambiental é um processo de educação permanente de intervenção política e pedagógica, que pode estar presente em todos os espaços de formação cidadã:

[...] como uma educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca por soluções alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum. (Reigota, 2009. p. 13)

Ao entender a EA como um processo educativo político que conduz a um saber ambiental, materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social, o autor reforça a dimensão transformadora e emancipadora que vai além da transmissão de informações ambientais.

Assim:

[...] é por princípio questionadora, das certezas absolutas e dogmáticas; é criativa, pois busca desenvolver metodologias e temáticas que possibilitem descobertas e vivências, é inovadora quando relaciona os conteúdos e as temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares e diferentes manifestações artísticas; e critica, muito crítica em relação aos discurso e as práticas que desconsideram a capacidade de discernimento e de intervenção das pessoas e dos grupos, independentes e distantes dos dogmas políticos, religiosas, culturais e sociais e da falta de ética. (Reigota, 2009. p. 15)

Fachin e Sato (2021), coadunam com essa concepção, ao defenderem que a Educação Ambiental deve configurar-se como uma luta política e revelar as disputas existentes na sociedade e nos territórios. Nessa perspectiva, demanda que se articule às realidades de forma transgressora e propicie a participação social. Para tanto, relaciona conteúdos e temáticas ambientais com a vida, estimula o diálogo e produção de conhecimentos científicos, articulados ao contexto local e realidades vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ao refletir sobre crises ambientais e colapsos climáticos, Fachin e Sato (2021) alertam para a urgência da abordagem da EA que questione o modelo de desenvolvimento vigente, visto que “por meio da educação ambiental, poderemos mudar o sistema, com alternativas populares e, sobremaneira, pelo cuidado ético à dinâmica ecológica da Terra” (Fachin e Sato, 2021, p.13), de modo que incentive

mudanças estruturais nas formas de compreender o contexto e repensar políticas públicas, no sentido de construir condições dignas de defesa da vida.

De acordo com Fachin e Sato (2021), o cenário de colapso climático causado pela ação antrópica é uma realidade cada vez mais evidente, marcada por eventos extremos, perda de biodiversidade e alterações profundas nos ecossistemas, cujos impactos já se manifestam de forma desigual em diferentes territórios. Essas questões ultrapassam a esfera ambiental, atingindo dimensões sociais, econômicas e culturais e exigem respostas urgentes que integrem ciência, políticas públicas e participação social.

Essa reflexão é ratificada por Pinto e Guimarães (2017), ao afirmarem que os impactos ambientais, sobretudo associados ao meio físico, assolam primordialmente as camadas marginalizadas da população, onde os conflitos socioambientais entre opressores e oprimidos se instalaram.

Pinto e Guimarães (2017) apresentam alguns tensionamentos, ao afirmarem que vivemos em um contexto no qual as irracionalidades do capitalismo se expressam em forma de crises múltiplas e disputas entre projetos societários. Os autores supracitados ressaltam que esse processo gera graves consequências expressa pela lógica destrutiva da produção e acumulação capitalista.

Nesse cenário,

A educação ambiental, nessa perspectiva, tem um papel decisivo no sentido de contribuir para ampliar a consciência crítica dos indivíduos para a necessidade de construção de uma nova ordem sociometabólica sustentável e de um saber ambiental. Isto significa uma opção por uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória que vai além de “ensinar” bons comportamentos em relação à natureza e ao meio ambiente. (Pinto e Guimarães, 2017, p. 150)

Para os autores supracitados, a Educação Ambiental no espaço escolar, assume um papel estratégico e transformador, sendo “uma educação ambiental comprometida com as mudanças de valores e a transformação da sociedade.” (Pinto e Guimarães, 2017, p. 151), que possibilite a formação de sujeitos críticos capazes de compreender nexos entre as questões ambientais e o modelo econômico vigente, por meio de práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a justiça social e a defesa da vida.

Ao tecer um diálogo intercrítico com os postulados de Freire (2023), ratificamos que a educação, considerada como um ato político, com potencial transformador e libertador, atua em prol da emancipação dos grupos oprimidos e como instrumento basilar na superação das desigualdades e injustiças.

No contexto da Educação Ambiental, portanto, reitera-se a impossibilidade da neutralidade das práticas pedagógicas, pois estas possibilitam ampliar a leitura de mundo, considerando as múltiplas dimensões intrínsecas às problemáticas ambientais, quanto aos aspectos sociais, culturais, econômicos e éticos, tecnológicos, visto que

a questão ambiental e climática é um dos assuntos mais urgentes a serem debatidos na atualidade e a Educação Ambiental (EA) tem um papel relevante de fortalecimento nos espaços escolares, instituições, organizações, junto aos povos tradicionais, comunidades e outros. (Fachin e Sato, 2024, p. 03)

Ao considerarmos que as problemáticas ambientais estão cada vez mais em evidência na sociedade, torna-se indispensável a abordagem da Educação Ambiental, nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas. Loureiro (2019; 2022) reitera o papel da educação enquanto uma dimensão indispensável do tornar-se humano e condição para qualquer transformação social, visto que

Isso politiza a educação ambiental e exige posicionamento de seus sujeitos quanto a projetos de sociedade e de sustentabilidade almejados. A necessidade de se posicionar leva a uma postura reflexiva sobre a realidade, à compreensão complexa das responsabilidades e direitos de indivíduos-grupos-classes, a uma prática que atue tanto no cotidiano quanto na organização política para as lutas sociais. (Loureiro, 2019, p. 84)

Nessa perspectiva, considera-se que uma prática pedagógica articulada aos princípios da educação em favor da emancipação e transformação está intrinsecamente ligada aos princípios de engajamento ativo dos estudantes, incentivando a participação, a reflexão e a colaboração.

Nesse contexto, faz-se necessário a abordagem da Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória, a partir de práticas pedagógicas, crítico-reflexivas.

Segundo Loureiro (2022, p. 49),

[...] uma educação ambiental se torna crítica ao situar no contexto de cada sociedade as relações sociais na natureza e estabelecer como

premissa a possibilidade de negação e superação das condições existentes. Torna-se emancipatória ao almejar a liberdade dos agentes sociais pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material que definem as formas sociais capitalistas e os processos de destruição da natureza. Por fim, torna-se transformadora por visar a mais radical mudança do padrão civilizatório como condição para alcançar novos patamares nas relações sociedade-natureza e nas relações entre as pessoas.

A opção por uma abordagem crítica da EA se fundamenta na necessidade de questionar o modelo de desenvolvimento vigente e incentivar mudanças estruturais, especialmente ao refletir sobre as crises ambientais e colapsos climáticos. Portanto, entendemos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas, por meio da abordagem da EA, na perspectiva crítica, possibilita uma reflexão sobre o comportamento humano, levando em consideração as estruturas sociais, para assegurar a emancipação social, pautadas na formação humana integrada.

No âmbito da educação escolar, a consolidação de uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória, demanda que essa perspectiva teórica esteja presente nas políticas educacionais e diretrizes curriculares.

Nesse sentido, é fundamental analisar como os marcos legais e normativos, de modo específico, os que orientam o Ensino Médio, favorecem ou limitam essa abordagem, de modo a compreender o cenário em que as práticas pedagógicas de EA se inserem, bem como os desafios e as potencialidades para sua efetivação no ambiente escolar.

3.2 Instrumentos legais e normativos que regulamentam a Educação Ambiental no Ensino Médio

A Educação Ambiental no âmbito do Ensino Médio, é orientada por instrumentos legais, que estabelecem princípios, diretrizes e responsabilidades. Alguns documentos merecem destaque pela forma como dialogam diretamente com a prática pedagógica, dentre eles, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA,

1999), a Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia (PEEA, 2011), o Programa Estadual de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (ProEase, 2010) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2022) - etapa Ensino Médio.

Nesse sentido, é fundamental compreender os marcos legais que orientam a Educação Ambiental, a fim de analisar suas potencialidades e limitações no contexto da formação crítica e emancipatória dos estudantes.

Quadro 2 – Marco legal que fundamenta a Educação Ambiental Ensino Médio

NORMATIVOS	FINALIDADE	ORIENTAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA
Constituição da República Federativa do Brasil	Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.	Art.225, inciso VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente; (Brasil, 2016, p. 67) Visão pragmática da Educação Ambiental
Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Lei nº 9.795/1999	Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.	Perspectiva conservadora da Educação Ambiental, sem análise crítica com ênfase na necessidade de transformação do modelo societário vigente.
Política Estadual de Educação de Educação Ambiental (PEEA) Resolução Estadual nº 12.056, de 7 de Janeiro de 2011.	Institui a Política Estadual de Educação Ambiental do estado da Bahia e dá outras providências.	Apresenta o conceito de Educação Ambiental a partir de elementos que favorecem uma prática educativa crítica, emancipatória e transformadora, contribuindo, assim, para o enfrentamento da crise socioambiental.
Decreto nº 19.083 de 6 de junho de 2019.	Regulamenta a lei 12.056, de 7 de Janeiro de 2011 que institui a Política Estadual de Educação Ambiental do estado da Bahia e dá outras providências.	
Programa Estadual de Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino da Bahia (ProEASE)	Dispõe sobre a Educação Ambiental no sistema Estadual de Ensino da Bahia.	Surge para fortalecer a Educação Ambiental na escola, estabelecendo princípios gerais, diretrizes pedagógicas, orientações curriculares e as linhas de ação institucionais.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.	Orienta que a Educação Ambiental esteja presente no currículo escolar, de modo contínuo, permanente e interdisciplinar.
Resolução CEE nº 11, de 17 de janeiro de 2017.	Dispõe sobre a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.	Orienta que as práticas pedagógicas desenvolvam-se em processos permanentes, com uma visão integrada e multidimensional das questões socioambientais, de

		modo que contemplem a diversidade dos múltiplos saberes, promovendo o respeito com as diversas formas de vida, culturas e comunidades.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.	Apresenta como um tema contemporâneo e possibilidade para que deverá ser abordado nos currículos.
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Resolução nº 3, DE 21 de Novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em conformidade com a BNCC.	Menciona que a abordagem seja de forma transversal e integradora.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de Novembro 2024	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.	Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente.
Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), etapa Ensino Médio	Aprova o Documento Curricular Referencial da Bahia, volume 2, (DCRB) – Etapa Ensino Médio	Orienta que a Educação Ambiental seja abordada a partir de práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.
Lei nº 14.926/2024 de 17 de Julho de 2024	Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental.	Abordagem de temáticas socioambientais, considerando o contexto de emergências climáticas.
Resolução CEE Nº 262, de 05 de Novembro de 2024	Dispõe sobre a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, para integrar os ajustes à Lei Federal nº 14.926, de 17 de julho de 2024 e dá outras providências.	Estabelece que a Educação Ambiental seja tratada de forma transversal e interdisciplinar, incorporada a todos os componentes curriculares e modalidades de ensino. Considera princípios como justiça socioambiental, valorização dos saberes populares e participação ativa dos estudantes na construção de projetos de impacto para suas comunidades.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 2 elenca os marcos históricos e legais, contextualiza a EA enquanto um campo de atuação consolidado, fruto de um amplo processo de mobilização social e de um arcabouço normativo que se construiu ao longo do tempo para entender a obrigatoriedade e a importância da EA na formação crítica dos estudantes. Essa contextualização legitima as abordagens propostas nesta dissertação, ao passo que reforça a relevância de se discutir as temáticas da EA em sala de aula.

A Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), no Artigo 1º do capítulo 1, apresenta a Educação Ambiental como:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Brasil, 1999, p. 01)

A PNEA (BRASIL, 1999) se refere à Educação Ambiental como tema essencial e permanente em todos os níveis e modalidades de educação, formal ou informal, não como um componente curricular, mas como uma prática integrada. Embora seja um marco fundamental, a PNEA apresenta limitações ao abordar uma perspectiva da Educação Ambiental, predominantemente conservadora, sem aprofundar a crítica ao modelo societário vigente.

Essa orientação legal, conforme sintetizada no Quadro 2, estabelece diretrizes que buscam garantir a presença da Educação Ambiental nos diferentes componentes curriculares, ainda que, na prática, sua efetivação dependa de múltiplos fatores estruturais e formativos.

Vale ressaltar, que a inclusão de discussões sobre Educação Ambiental nas Unidades Escolares, contribui para uma compreensão integrada do ambiente em suas múltiplas e complexas relações, consolidando o papel da escola como um espaço privilegiado para a formação de uma consciência crítica, transformadora e emancipatória, mas não a única responsável.

Conforme advertem Fachin e Sato (2021, p. 17),

A educação ambiental não é uma varinha mágica positivista que veio para resolver os problemas da Terra – será necessário um esforço de todos, de todos os setores, coletivos ou segmentos, para que o planeta azul se revele no espaço como um pálido foco de luz, emanando a força para acreditar que a poética do esperançar e a ética do cuidado, serão sempre as aliadas das nossas existências.

Evidencia-se a necessidade de fortalecer as políticas públicas de EA, essenciais para a efetivação de diretrizes legais e a promoção da justiça socioambiental. É fundamental que tais políticas favoreçam a ampliação das possibilidades de participação cidadã e escolhas políticas conscientes, nos seus territórios de identidade, com vistas a assegurar a inclusão social e criação de

condições dignas para a defesa da vida, por meio da articulação integrada das dimensões ambientais, culturais, sociais e educativas.

Concernente ao Estado da Bahia, a Lei Estadual nº12.056/2011 define a Educação Ambiental como o conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos que fortaleçam a relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra, em seu artigo 4º, incisos I e II:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, históricos, culturais, tecnológicos, espirituais, éticos e pedagógicos.

II – a sensibilização, estímulo, e contribuição para a formação de pessoas com desenvolvida consciência ética sobre as questões socioambientais. (Bahia, Lei 12.056/2011, p. 15)

Em vista disso, a legislação estadual da Bahia, contempla avanços epistemológicos e metodológicos. Em comparação com a legislação nacional, a PEEA-BA (2011), apresenta mais elementos que favorecem uma prática pedagógica crítica, emancipatória e transformadora. A relevância dessa abordagem reconhece que a crise socioambiental não pode ser dissociada do sistema social.

No tocante à educação escolar, no âmbito do Ensino Médio, a abordagem da EA é orientada a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (Brasil, 2012).

As DCNEA apontam para a necessidade de uma abordagem da Educação Ambiental de forma interdisciplinar, conforme descrito no artigo 14:

A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar:

I - abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relate a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

II - abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;

III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da

dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;

IV - incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental; (Brasil, 2012, p. 04)

Considerando a compreensão de EA como tema integrador e transversal, é fundamental que as temáticas ambientais sejam problematizadas, nas práticas pedagógicas. Dessa forma, auxiliam os estudantes em suas escolhas e interações, estimulam o pensamento coletivo e a reflexão crítica, por meio da articulação e reflexão sobre as emergências climáticas, a degradação ambiental e os problemas ambientais.

A partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC (Brasil, 2018), etapa Ensino Médio, é notório o descompasso e aparente reducionismo da Educação Ambiental. Esse apagamento é ratificado pela Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e intensifica o caráter pontual e superficial, do debate socioambiental, levando ao silenciamento do campo da EA no Brasil, conforme destacam Loureiro e Silva (2020, p. 13):

Um documento oficial, que parte de uma política pública educacional no âmbito curricular, que silencia problemas socioambientais marcados por jogos de interesses, pela desigualdade social, por conflitos territoriais, má distribuição de renda e terras..., que geram injustiças a ponto de afetar direitos humanos e destruir o ambiente como um todo, tem a ideologia de aprofundar a desigualdade socioambiental para o favorecimento de grupos hegemônicos que estão no topo da pirâmide social a oprimir a maior parte da sociedade brasileira, que é o povo que sustenta a base de tal pirâmide.

Tecemos diálogos com Oliveira e Royer (2019), que, ao analisarem a BNCC - Ensino Médio, (Brasil, 2018) ressaltam não haver menção ao termo Educação Ambiental ao longo de todo o documento. Os termos mais próximos encontrados são “socioambiental” e “sustentável”, constatando uma concepção da EA naturalista e conservacionista.

Assim,

[...] fica evidenciado, portanto, que em um documento oficial, voltado para os interesses neoliberais do sistema capitalista, não se tem

interesse em abordar a EA com mais concretude e com elementos que garantam a sua compreensão como um campo de conhecimento consolidado. (Loureiro e Silva, 2020, p. 13)

No âmbito da EA, essa lógica fragmentada compromete a abordagem interdisciplinar, contrariando as DCNEA (Brasil, 2012). A redução da carga horária da formação básica, a ausência de obrigatoriedade da EA na BNCC (Brasil, 2018), como eixo estruturante, reduz o espaço de reflexão crítica sobre as crises socioambientais contemporâneas, conforme adverte Loureiro e Silva (2020).

Por outro lado, a Educação Ambiental aparece no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) - etapa Ensino Médio, como um dos temas integradores, ressaltando que a mesma seja abordada de forma transversal em todas as áreas do conhecimento, com vistas à Educação Ambiental:

Destacamos a importância de as unidades escolares, por meio dos seus currículos, implementarem a Educação Ambiental de forma crítica – questionando as condicionantes sociais que geram problemas e conflitos socioambientais; emancipatória – visando à autonomia dos sujeitos frente às relações de expropriação, opressão e dominação; e transformadora – buscando a mudança do padrão societário, no qual se define a degradação da natureza e, em seu interior, da condição humana. (Bahia, 2022, p. 87)

Dessa forma, embora a BNCC (Brasil, 2018) evidencie um apagamento da Educação Ambiental, no DCRB – etapa Ensino Médio (Bahia, 2022) esta aparece como tema integrador, dando ênfase para as singularidades e particularidades dos 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade do Estado da Bahia, como um caminho para o debate e desenvolvimento de práticas pedagógicas que se articulam com o contexto local.

Essa abordagem parte da concepção de ensino e aprendizagem enquanto uma construção histórica, conectada com a realidade local, perpassando por questões econômicas, políticas e ambientais, revelando uma aproximação da perspectiva de Educação Ambiental Crítica.

De acordo com Layrargues (2022), a Educação Ambiental Crítica é uma abordagem que vai além de simplesmente fornecer conhecimentos sobre questões ambientais e sustentabilidade, propõe uma reflexão profunda sobre as dimensões sociais, políticas e econômicas envolvidas. Portanto, demanda a prática pedagógica

reflexiva e o diálogo entre saberes científicos, populares e culturais necessários para compreender os problemas ambientais locais.

Embora o DCRB não liste temáticas específicas, da mesma forma que um componente curricular tradicional, orienta a abordagem da Educação Ambiental a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória sobre problemas socioambientais, consumo, energia e sustentabilidade, uso excessivo de tecnologias e suas implicações, bem como a relação sociedade-ambiente.

Assim, o DCRB, etapa Ensino Médio (Bahia, 2022), aborda referências que discutem a necessidade de uma EA crítica, busca superar uma visão reducionista e conservacionista, reconhecendo a dimensão social dos problemas ambientais.

Portanto, se alinha com a Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia, Lei Estadual nº 12.056/2011 e o Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (ProEASE), com princípios, diretrizes e linhas de ação para a inserção da EA no cotidiano escolar e nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas. Os documentos supracitados orientam que as temáticas ambientais surjam e sejam aprofundadas a partir da realidade dos estudantes e da comunidade.

No que concerne ao Ensino Médio, o ProEASE (Bahia, 2010) orienta que as temáticas sejam abordadas sob uma ótica que possibilite aos estudantes compreenderem a interconexão global-local, por meio da análise, de como os problemas ambientais globais impactam localmente e como as ações locais se relacionam com o cenário global.

São diretrizes específicas do Ensino Médio:

- Refletir criticamente sobre as injustiças e assimetrias sociais que recaem sobre classes, grupos e etnias, gerando efeitos ambientais desiguais.
- Identificar problemas, conflitos e potencialidades ambientais desiguais.
- Identificar problemas, conflitos e potencialidades ambientais que sirvam de parâmetro de realidade concreta na elaboração de projetos, atividades multi, inter e transdisciplinares e inserção curricular transversal.
- Valorizar a participação os jovens nos debates públicos sobre questões socioambientais e da saúde.
- Conhecer a política ambiental brasileira e seus instrumentos de gestão pública.
- Criar e/ou fortalecer as comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida)
- Fomentar a transformação da escola em espaço educador sustentável;

- Refletir sobre a dimensão ambiental e suas interface com as diferentes áreas e atividades profissionais. (Bahia, 2015, p. 45 e 46)

Essas diretrizes sugerem analisar os modelos de desenvolvimento, de modo a questionar projetos econômicos, sociais e produtivos vigentes, seus impactos no ambiente e na sociedade e explorar alternativas mais sustentáveis. De tal forma, aprofundar a reflexão sobre a relação sociedade-natureza para entender as complexas interações históricas, culturais, econômicas e políticas que moldaram a relação sociedade-ambiente.

Em síntese, o ProEASE para o Ensino Médio estimula uma Educação Ambiental a partir da problematização e incentivo aos estudantes para serem agentes de transformação, capazes de analisar criticamente os desafios socioambientais e de propor ações efetivas em seus contextos de vida e na sociedade em geral.

Visando assegurar atenção às mudanças do clima, a proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais, em 17/07/2024, foi promulgada a Lei 14.926/2024, que altera a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) - Lei nº 9.795/1999, nos seguintes aspectos:

§ 4º Será assegurada a inserção de temas relacionados às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade, aos riscos e emergências socioambientais e a outros aspectos referentes à questão ambiental nos projetos institucionais e pedagógicos da educação básica e da educação superior, conforme diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais. (Brasil, 2024)

Em conformidade com o dispositivo da legislação nacional, o Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia (CEE - Bahia), publicou a Resolução nº 262, de 05 de novembro de 2024, que dispõe sobre a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, para integrar os ajustes à Lei Federal nº 14.926, de 17 de julho de 2024 e dá outras providências.

Portanto, as instituições de ensino deverão inserir, em seus currículos, os temas relacionados a mudanças climáticas, proteção à biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidade a desastres ambientais.

Nesse cenário, faz-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas, para compreender como a abordagem de temáticas da Educação Ambiental podem

contribuir para uma formação crítica e emancipatória, a partir de reflexões sobre as relações socioambientais e os desafios contemporâneos.

Vale ressaltar, que os entraves decorrentes da reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, impactam as práticas pedagógicas, sobretudo em razão das exigências legais e dos desafios impostos pela reorganização curricular e redução da carga horária da Formação Geral Básica, o que por sua vez, compromete a formação crítica dos estudantes.

A análise desses normativos legais evidencia que, embora exista um robusto arcabouço normativo, sua efetividade, depende da implementação da EA, por meio de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, capazes de articular teoria e prática, e, essencialmente, de promover a formação de sujeitos críticos e atuantes frente às questões socioambientais.

Compreender o potencial transformador da Educação Ambiental implica reconhecer que as formas de abordagens e implementação são atravessadas por distintas tendências políticas e pedagógicas, que por sua vez, são orientadas por distintas concepções de ser humano, sociedade, natureza e educação. A seguir, serão apresentadas essas macrotendências – a conservacionista, a pragmática e a crítica – a fim de contextualizar e justificar a perspectiva que respalda esta pesquisa.

3.3 Concepções teórico-metodológicas de Educação Ambiental

A educação Ambiental, ao se constituir como campo plural, em permanente disputa de sentidos, apresenta diferentes perspectivas, que orientam as políticas públicas, as concepções e percepções docentes sobre a EA, bem, as temáticas ambientais abordadas nas práticas pedagógicas, em diferentes contextos.

Nessa conjuntura, faremos uma reflexão sobre as concepções e percepções da EA, presentes nas práticas pedagógicas. Respaldamo-nos em Layrargues e Lima (2014), que classificam a abordagem da Educação Ambiental em três macrotendências político-pedagógicas: conservacionista, pragmática e crítica.

Essas macrotendências estão relacionadas com o contexto histórico, de modo que refletem as formas como a sociedade se relaciona com o ambiente. Portanto, impactam na forma como os problemas ambientais são compreendidos e abordados, visto que correspondem a visões de mundo, projetos de sociedade e concepções de educação, diferentes.

De acordo com Layrargues e Lima (2014), a macrotendência conservacionista

[...] se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre, vincula-se aos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo. (Layrargues e Lima, 2014, p. 31)

Nessa macrotendência, valoriza-se os aspectos afetivos em relação à natureza, ao mesmo tempo em que representam uma visão conservadora da sociedade e da educação. Dessa forma, o ser humano é visto dissociado da natureza, e, portanto, não apresenta possibilidades para somar forças na busca pela transformação social, uma vez que se mostra distante das dinâmicas sociais e políticas, bem como seus respectivos conflitos, sem questionar as estruturas sociais, culturais e econômicas vigentes, em sua totalidade.

Considera-se, a Educação Ambiental a partir da abordagem conservacionista, quando o meio ambiente é tido apenas como natureza e são orientadas por práticas que pautam atitudes e mudanças pontuais, sem considerar as causas estruturais dos impactos ambientais, tais como fatores políticos e econômicos.

Layrargues e Lima (2014) seguem na reflexão sobre a Educação Ambiental no Brasil e sobre a macrotendência pragmática e ressaltam

[...] abrange, sobretudo, as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal[....] essa perspectiva percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate, ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial. (Layrargues e Lima, 2014, p. 30-31)

As práticas pedagógicas alinhadas a essa macrotendência representam um ajustamento ao contexto neoliberal, tratando o ambiente como um conjunto de recursos (animais, água, plantas, etc) destinados à sobrevivência humana. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental é vista apenas como uma “atividade-fim”, conforme Layrargues (2002), marcada pela ausência da reflexão que permita a compreensão contextual, das causas e consequências dos problemas ambientais.

Sobre a macrotendência crítica, Layrargues e Lima (2014), afirmam que esta constitui-se a partir das correntes da Educação Ambiental popular, emancipatória e transformadora. Os autores supracitados reforçam que a tendência político-pedagógica da Educação Ambiental crítica aborda o processo de produção social e analisa a tríade ser humano-sociedade-natureza a partir das relações socioculturais e de classe.

Essa tendência demarca os primeiros contornos da vertente crítica da Educação Ambiental, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e a ecologia política, como horizontes teóricos, buscando contextualizar e politizar o debate ambiental, bem como problematizar contradições dos modelos de desenvolvimento.

Portanto, propõe a formação de sujeitos subversivos que questionam e propõem mudanças na relação socioambiental.

Assim,

[...] apóia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental.” (Layrargues e Lima, 2014, p. 33).

Desta forma, a Educação Ambiental, objetiva abordar as questões ambientais a partir da problematização das causas socioeconômicas e políticas. O Quadro 3, organiza as ideias dos autores Layrargues e Lima (2014) sobre as macrotendências conservacionista, pragmática e crítica, facilitando a compreensão de suas respectivas concepções de ser humano e de educação.

Quadro 3 – Macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental

Macrotendência	Concepção de ser humano	Concepção de educação
Conservacionista	Indivíduo separado da natureza, responsável apenas por mudar comportamentos pessoais, sem questionar as estruturas sociais.	Centrada em atitudes e mudanças pontuais. De caráter apenas informativo.

Pragmática	Consumidor de recursos naturais, capaz de resolver os problemas ambientais com soluções técnicas e gerenciais, voltadas para o mercado e o desenvolvimento sustentável	Instrumento para capacitar o indivíduo a gerir recursos naturais e a se adequar ao contexto neoliberal. Foca na eficiência, na inovação tecnológica e consumo responsável, com pouca crítica às estruturas sociais.
Crítica	Visto como um ser social e histórico, em relação indissociável com a natureza. A crise ambiental é entendida como resultado de um sistema socioeconômico injusto.	Educação emancipatória, problematizadora e transformadora, articula questões socioambientais às contradições sociais, políticas e econômicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base em Layrargues e Lima (2014)

Compreender a Educação Ambiental como um campo plural e em constante disputa de significados implica reconhecer que as macrotendências político-pedagógicas identificadas por Layrargues e Lima (2014) e sintetizadas no Quadro 3, expressam diferentes concepções de educação, ser humano e natureza, refletindo diretamente nas práticas docentes e na abordagem das temáticas ambientais no contexto escolar.

Considerando as diferentes concepções discutidas, percebe-se a complexidade e interdependência das dimensões do processo educativo. Assim, torna-se evidente que a escolha de uma abordagem de Educação Ambiental não é neutra, pois ela define o tipo de conhecimento e a ação que se busca promover.

Portanto, a perspectiva crítica revela-se a mais consistente para fundamentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas de Educação Ambiental. Portanto, comprometida com a transformação social, ao articular as dimensões políticas, econômicas e culturais às questões ecológicas, a partir de uma nova racionalidade, educando para a formação do pensamento crítico, criativo e prospectivo, por conseguinte, que respalda as reflexões na tecitura desta dissertação.

Essa concepção respalda a análise proposta nesta pesquisa, ao considerar que as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam no Ensino Médio, a partir da problematização de temáticas da Educação Ambiental, podem favorecer a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de compreender e intervir nas realidades socioambientais de forma reflexiva e emancipatória.

3.4 Por uma Educação Ambiental Crítica: reflexões necessárias à prática pedagógica

Essa pesquisa fundamenta-se nos referenciais teóricos da Educação Ambiental alinhados à concepção crítica e transformadora, conforme Layrargues e Lima (2014), Loureiro (2019, 2022), Sato (2021) e Layrargues (2020, 2022). Essa abordagem parte do princípio que a EA contribui para a formação dos sujeitos, concebendo-os como agentes de transformação social. Para tanto, propõe práticas pedagógicas que articulam a reflexão, ação e participação, integrando dimensões éticas, políticas e socioambientais.

Nesse sentido, entender as concepções de Educação Ambiental presentes nas práticas pedagógicas e nos documentos que a fundamentam permite reconhecer tanto os entraves, quanto as oportunidades para a EA nas Unidades Escolares. Para compreender as abordagens de temáticas a EA na prática pedagógica, é essencial considerar que elas refletem as concepções de educação, ser humano e mundo implícitos nas atitudes e orientações docentes.

De acordo com Freire (1996), a educação possibilita manter ou mudar a realidade, mudar ou reproduzir, e, como tal, poderá ser assumida como compromisso social. Dessa forma, sabemos que a educação não tem poderes autônomos, nem capacidade de agir e empreender mudanças por si só, sem o concurso das demais instâncias sociais.

Entretanto,

[...] a educação tem uma potência significativa para despertar as consciências, exercitar a crítica e a descoberta, revelar as causas formadoras dos fenômenos, discernir os momentos em que as mudanças se impõem, estimular o diálogo, o trabalho e a construção coletiva, formar valores de cuidado com a dignidade humana e de respeito à vida não humana e para empreender ações ecopolíticas diante das adversidades. (Lima, 2024, p.17)

Sendo assim, a EA, na perspectiva crítica, vai além de simplesmente fornecer conhecimentos sobre questões ambientais e sustentabilidade, pois busca desenvolver nos estudantes uma compreensão profunda das interconexões entre os sistemas naturais, sociais, econômicos e políticos, bem como promover uma reflexão crítica sobre as causas subjacentes dos problemas ambientais e as possíveis soluções.

De acordo com Pinto e Guimarães (2017), a abordagem crítica da Educação Ambiental compreende a crise ambiental como uma manifestação da lógica destrutiva do processo de produção e acumulação do capital. Para tanto, não basta uma metodologia que considere a dimensão ambiental como uma temática transversal do currículo escolar, pois

[...] pensar a prática da educação ambiental num viés interdisciplinar no contexto escolar na atualidade exige que discutamos esta prática considerando a escola como uma instituição social em disputa por atores associados a distintos projetos de sociedade, inserida em contexto socioambiental com base local onde se imbricam os componentes da crise ambiental global refletidos nos problemas ambientais. (Pinto e Guimarães, 2017, p. 151)

Sob a perspectiva crítica, a EA se configura enquanto uma possibilidade de refletir sobre a relação ser humano-ambiente, por meio do processo formativo dos sujeitos, conforme ressalta Layrargues (2020, p. 35):

[...] exigem da Educação Ambiental um redobrado empenho na formação do sujeito ecopolítico, aquele sujeito ecológico que descoloniza seu imaginário cooptado e ultrapassando os limites do reducionismo do individualismo meritocrático, se investe do papel social da militância ecológica, exercitando sua cidadania política enquanto um ‘ativista’ da causa ambiental, para subversivamente retomar o caminho da civilidade no convívio humano com e no planeta Terra.

Nesse sentido, a EA, no âmbito escolar, concebida enquanto possibilidade de formação e emancipação, visa ao desenvolvimento e formação de sujeitos em suas relações, por meio de conhecimentos que orientem as suas práticas, nas diferentes instâncias da vida em sociedade, pois “a Educação Ambiental só educa se for transgressora”. (Tozoni-Reis, 2019, p.51)

Assim, a EA como possibilidade de reflexão crítica sobre a relação entre sociedade e ambiente, a partir da reflexão crítica da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, é, portanto, uma prática social, pois exige a participação ativa dos sujeitos, o diálogo e a análise das relações sociais, de modo que

[...] a Educação Ambiental crítica e transformadora é uma escolha que tem como ponto de partida a constatação – histórica – de que vivemos numa sociedade ecologicamente desequilibrada e socialmente

desigual, pois fizemos escolhas – através dos tempos –, para nos relacionarmos com o ambiente, que resultaram nesta situação de desequilíbrio – ambiental e social – que nos encontramos hoje. (Tozoni-Reis, 2019, p.51)

Destarte, as práticas pedagógicas de EA consistem nas ações desenvolvidas para a promoção dos processos de ensino e aprendizagem, sendo o diálogo e o compartilhamento de saberes, elementos essenciais para a construção e (re)construção de conhecimentos. Portanto, o estudante é considerado um ser histórico e cultural agente ativo nesse processo. Segundo Freire (1996), nas condições de aprendizagem os educandos se transformam em sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, logo possibilita reflexões e problematizações sobre a realidade.

Desta forma:

[...] pode ampliar conhecimentos em uma diversidade de dimensões, sempre com foco na sustentabilidade ambiental local e do planeta, aprendendo com as culturas tradicionais, estudando a dimensão da ciência, abrindo janelas para a participação em políticas públicas de meio ambiente e para a produção do conhecimento no âmbito da escola. (Sorrentino *et al*, 2005, p. 294)

Nessa perspectiva, a EA assume papel central, ao partir da compreensão dos sujeitos enquanto atores e autores da história. Trata-se de um processo educativo que promove a reflexão, a problematização da realidade e o fortalecimento da cidadania ativa.

Sendo assim, requer práticas pedagógicas que transcendam os limites disciplinares, pois

No contexto escolar entendemos que uma proposta pedagógica de educação ambiental numa perspectiva crítica deve aplicar um enfoque interdisciplinar mais radical, superando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva de totalidade, ou seja, ir além de descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas e conflitos socioambientais. (Pinto e Guimarães, 2017, p. 152)

Logo, implica a abordagem de temáticas ambientais, por meio de práticas pedagógicas pautadas em uma educação plural, libertadora e emancipatória, que promova uma racionalidade social mais justa e igualitária, contribuindo para a problematização e socialização de experiências que legitimam a existência humana em sua plenitude. Contudo, por meio de práticas que possibilitem a ação-reflexão

crítica sobre os problemas ambientais concretos, tanto em escala local quanto macrossocial global.

Dessa forma, respaldados em Loureiro (2019) ressaltamos que as práticas pedagógicas de Educação Ambiental, na perspectiva crítica, tem intencionalidade transformadora, ao articular os saberes escolares à realidade concreta vivida pelos estudantes. Trata-se de um fazer pedagógico que não se limita à transmissão de conteúdos sobre o ambiente, mas que amplia a leitura crítica do mundo, a problematização das injustiças ambientais e a mobilização para a ação.

As práticas pedagógicas, de EA, incluem, mas não se limitam à problematização da realidade local. Incluem o diálogo horizontal com os saberes dos estudantes e da comunidade, a promoção de debates críticos sobre as causas estruturais dos problemas ambientais, a pesquisa e construção coletiva de ações de mitigação que visem à justiça social e ambiental, reforçando a dimensão concreta e engajada das práticas pedagógicas.

Segundo Layrargues (2022), em uma perspectiva crítica, a Educação Ambiental, aborda não apenas os sintomas, mas as causas profundas da crise ambiental, pois implica uma mudança de foco das ações individuais para a compreensão e transformação das estruturas socioeconômicas e políticas subjacentes. Isso impõe à Educação Ambiental a necessidade de valorizar a dimensão histórico-cultural dos fatos contemporâneos na teia complexa de suas relações.

Desta forma, a compreensão da prática pedagógica de Educação Ambiental, especialmente sob uma perspectiva crítica e emancipatória, não pode ser desvinculada do contexto em que está inserida. Diferentemente de abordagens pedagógicas tradicionais e generalistas, parte da análise das contradições socioambientais locais, das vivências comunitárias e da promoção de uma consciência ecopolítica comprometida com a transformação social.

A abordagem de temáticas da EA, nas práticas pedagógicas, requer a compreensão do caráter permanente do processo educativo. Essas temáticas, quando partem do contexto local dos sujeitos, revelam potencial reflexivo e problematizador.

Nesse sentido, consideramos o potencial emancipador da educação, conforme ressalta Loureiro (2022, p. 50)

[...] ou seja, direcionada para atingir certas finalidades – determinada pelas contradições de uma sociedade de classes, dialógica – pois sempre envolve o outro e a troca com o outro, ainda que posto em condições desiguais – e voltada para a aquisição e elaboração de conhecimentos, valores e condutas que dão suporte aos processos emancipatórios.

Ainda de acordo com Loureiro (2022), a atribuição central da EA crítica é transformar a visão ecológica do mundo, problematizando-a e incorporando-a em seu tecido social e em suas manifestações simbólicas e materiais, em processo integral e integrador, pois “o que está em jogo é a própria possibilidade de sobrevivência humana e de outras espécies, é preciso lutar por uma educação ambiental que se faça no sentido das transformações sociais necessárias à vida em sua pujança e diversidade.” (Loureiro, 2022, p. 52).

Portanto, entendemos que a Educação Ambiental, na perspectiva crítica, parte de uma reflexão sobre o comportamento humano, levando em consideração as estruturas sociais, a partir de uma concepção pedagógica comprometida com a compreensão e transformação da realidade.

Sendo assim,

Importa, por outro lado, investigar as causas e responsabilidades formadoras dos problemas socioambientais; internalizar no currículo a crise climática e suas implicações; comunicar a gravidade da questão climática, sem contudo, amedrontar ou inibir a potência de ação das crianças e jovens; avaliar os valores culturais civilizatórios marcados pelo consumo, a competição, o individualismo e o antropocentrismo; contrastar esses valores com os de outras tradições presentes e históricas e verificar as alternativas e cursos de ação disponíveis para escapar da armadilha do caminho único. (Lima, 2024, p.18)

No âmbito das práticas pedagógicas, evidencia-se a necessidade de uma Educação Ambiental que ultrapasse a conscientização superficial e enfrente criticamente as causas estruturais da crise climática, promovendo a formação de sujeitos capazes de questionar os valores hegemônicos da sociedade e construir alternativas pautadas na justiça socioambiental.

Nessa perspectiva, “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade.” (Freire, 2023, p. 97). Portanto, assumir o compromisso com a transformação a partir do conhecimento das situações de opressão que os estudantes são submetidos, conforme ressalta Freire (1996, p. 30):

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público, para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina[...]

Por sua vez, Layrargues (2022) destaca a necessidade de repensar uma Educação Ambiental que possibilite recobrar espaços de dignidade para a vida, humana e não humana, em um cenário de ruptura civilizatória e ecológica. Por conseguinte, faz-se necessário discutir os limites do crescimento econômico, as desigualdades socioeconômicas, bem como os novos arranjos de produção e consumo, visto que

[...] na trincheira da Educação Ambiental Crítica amalgamada com a Ecologia Política, que está o importantíssimo combate da invisibilização e da sujeição social à sociabilidade capitalista: seu fazer político-pedagógico é o próprio movimento da resistência contrahegemônica em ação, lutando contra a cristalização de uma compreensão falseada da realidade socioambiental, desvelando aquilo que é ideologicamente apresentado para dissimular a crueldade da ordem capitalista. (Layragues, 2022, p. 08)

Sendo assim, implica em trabalhar em conjunto com a comunidade local, valorizando seus saberes e experiências, portanto, prática pedagógica crítica, engajada e transformadora. Conforme ressalta hooks (2024), ao passo que transcende a mera transmissão de conhecimentos, possibilita ação e transformação social, mediante a problematização da realidade, de modo que

[...] somente a coragem para transgredir na educação, na pesquisa, na escola e no ensino, pode fazer sentido para a educação e para a educação ambiental crítica e transformadora, para a educação ambiental que queremos ver instrumentalizando criticamente os alunos da escola para construírem novas barragens que acumulem forças individuais e sociais mais fortalecidas para o enfrentamento daquilo que o modo de produção capitalista sabe fazer com a maior competência: a opressão de gentes e ambientes (Tozoni-Reis, 2019, p.04)

Partimos do pressuposto que as práticas pedagógicas, na abordagem da Educação Ambiental, na perspectiva crítica, tomam como essência a problematização

da realidade, permitindo aos estudantes compreensão dos problemas ambientais em vista de ações coerentes e responsáveis.

Nessa conjuntura, Freire (2023) defende uma educação que liberta, que desafia a visão do mundo e promove a crítica aos sistemas de opressão, conforme ressalta:

Quando falo em educação como forma de intervenção me refiro à que aspira mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, as relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reaccionariamente, pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta. (Freire, 1996, p. 109)

Dessa forma, as práticas pedagógicas, são desenvolvidas pautadas no exercício da cidadania de forma ativa, a partir de uma visão crítica, inovadora e transformadora, portanto, um ato político.

Esses pressupostos se relacionam com a Educação Ambiental, em uma perspectiva crítica, pois implica questionar as causas das crises ambientais, a partir dos princípios de educação emancipadora e dialógica. De tal modo, pressupõe a formação de sujeitos conscientes da conexão entre os impactos ambientais locais, regionais e globais.

A abordagem educacional freireana, com seu foco na problematização da realidade, respalda a abordagem da Educação Ambiental crítica, de modo que possibilita a participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem, deste modo

[...] uma educação ambiental que, portanto, parte da necessidade de articular a dupla perspectiva da justiça social com a sustentabilidade ambiental. Da complexidade dessa aproximação, dá conta a evidência de que poderíamos formular, com a mesma solidez, este sintagma para identificar uma educação ambiental orientada para a justiça ambiental e a sustentabilidade social. (Cartea, 2024, p. 08)

Cumpre observar que, na formação permanente dos sujeitos, essa perspectiva potencializa o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade e com a promoção do bem-estar coletivo.

Ao integrar esse sentido às práticas pedagógicas e estas ao Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola não apenas se torna um espaço de debate e reflexão, mas também um ponto de partida para ações concretas que respeitem as vivências

dos estudantes e os empoderem para questionar e resistir às opressões estruturais, visto que

[...] nos inscrevemos em uma concepção de não neutralidade, politicamente comprometida; que busca desvelar os problemas socioambientais, respeitar culturas e saberes e estabelecer relações num movimento coletivo para construção de sociedades sustentáveis. (Fachin e Sato, 2024, p. 11)

Abrimos o diálogo e vislumbramos na educação, enquanto um ato político, conforme ressalta Freire (2023), um elo entre emancipação e transformação, que conteemple os valores culturais, as tradições e as potencialidades, por meio da Educação Ambiental, que empodere os sujeitos para compreensão sobre as necessidades de mudança no contexto social, a fim de atuarem como protagonistas de suas realidades, recriando o mundo.

Para tanto, a abordagem de Educação Ambiental, na perspectiva crítica, potencializa práticas pedagógicas, fundamentadas na concepção de educação problematizadora, articulando o processo de ensino e aprendizagem à realidade concreta, fomentando a criticidade e engajamento dos estudantes.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção trata das escolhas dos caminhos referentes às opções teórico-metodológicas, no desenvolvimento da pesquisa sobre a abordagem das temáticas da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Médio, em um Colégio da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Consideramos que pesquisa, pressupõe a busca pelo conhecimento, por meio de uma investigação com objetivos expressos e bem estruturados, conforme ressalta Gatti (2006, p. 25):

Não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de um dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional do docente.

Sendo assim, o ato de pesquisar “é trabalho de equipe, trabalho colaborativo com ancoragem em redes de referência” (Gatti 2006, p. 32), que possibilita novas descobertas e intervenções, construir e/ou ressignificar conhecimentos perante a realidade que se mostra ao pesquisador e pesquisadora. Ainda que nem sempre alcance todos os objetivos almejados, por meio da pesquisa, novos destinos e atitudes são tomados, ou, pelo menos, sugeridos.

A pesquisa de abordagem qualitativa possibilita uma visão holística dos fenômenos, considerando todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, assegurando a compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano e as relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais, portanto

[...] é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais. (André e Gatti, 2008, p. 03)

Nas pesquisas em educação, essa perspectiva permite um engajamento dos pesquisadores e pesquisadoras, com as realidades pesquisadas, ao passo que surgem novas conotações com as abordagens qualitativas, ampliando o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais, de modo a

“[...] suscitar um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais, por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas.” (André e Gatti, 2008, p. 09).

Ainda segundo Gatti (2006), métodos qualitativos nas pesquisas em educação contribuem significativamente para ampliar os conhecimentos na área da educação e voltados à docência. De tal maneira, inclui procedimentos particulares, preocupação com a validade, rigor ou consistência técnica, preocupação com a expansão ou criação de novos conhecimentos sobre uma questão específica, que pode ser um problema relacionado à ação educacional do(a) docente pesquisador(a).

Em síntese, conforme Gatti (2006), a escolha de uma abordagem para um problema de pesquisa depende principalmente dos objetivos da pesquisa, da forma como o problema é formulado, do alcance esperado e dos resultados. Para tanto, esta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa.

A opção pela abordagem qualitativa se justifica por estar em consonância com o objeto de pesquisa, buscando responder às inquietações apresentadas, pois, conforme Gatti (2021), na pesquisa de abordagem qualitativa, a preocupação é centrada no processo, e não simplesmente nos resultados ou no produto.

Portanto, esta pesquisa se insere na abordagem qualitativa, pois se alinha à natureza do objeto investigado – a problematização de temáticas da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas de professores que atuam no Ensino Médio – em seu contexto real de atuação. Essa escolha se justifica por sua ênfase no processo investigativo, bem como na valorização da dimensão interpretativa das informações e na busca pelos sentidos atribuídos, pelos participantes da pesquisa, às suas experiências.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas, com a possibilidade de compreender a realidade pelo olhar dos professores e professoras participantes, de modo a permitir que os docentes reflitam sobre a sua atividade, a partir de diferentes aspectos da prática profissional, portanto,

caracteriza-se como pesquisa colaborativa. Assim, tomamos como referência a colaboração como processo dialógico, capaz de possibilitar práticas pedagógicas reflexivas.

Desta forma, a opção pela pesquisa do tipo colaborativa possibilitou a construção coletiva do conhecimento entre pesquisadora e professores(as), com base no diálogo, na reflexão crítica sobre a prática pedagógica, conforme apontam Albuquerque e Ibiapina (2016).

Esse tipo de pesquisa supracitada, valoriza o saber da experiência e favorece a articulação entre pesquisa e formação continuada, uma vez que implica no envolvimento dos docentes com pesquisadores para investigar e entender, em um cenário real, sua prática pedagógica.

Essa escolha se consolidou após o aprofundamento de leituras, a partir da perspectiva formativa que se apresenta como foco da pesquisa, pois está diretamente ligada ao objeto de pesquisa, de modo que foi realizada na prática cotidiana e com a participação docente.

Conforme salienta Ibiapina (2016, p. 42):

A pesquisa em educação pode ser classificada como colaborativa quando há interação entre pesquisador e docentes, que conjuntamente produzem conhecimentos sobre as práticas educativas orientadas pela reflexão crítica.

Sendo assim, possibilita a análise e ressignificação da prática docente. Na mesma direção, Desgagné (2007) afirma que a pesquisa colaborativa assume a posição epistemológica que põe o ponto de vista docente e seu entendimento de uma situação prática a ser analisada e compreendida de forma coletiva e colaborativa.

Nessa conjuntura, acreditamos na possibilidade da pesquisa colaborativa enquanto uma opção metodológica, e, como tal, epistemológica, que possa contribuir para a articulação mais significativa entre teorias, práticas e valores entre todos os participantes da pesquisa, como possibilidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas, favorecendo a construção de uma ação coletiva e referenciada.

Visto que a “pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa” (Desgagné, 2007, p. 09), ressaltamos o liame entre a produção de saberes e a formação continuada de professores, por meio da reflexão sobre o exercício da docência.

Salientamos que o nosso objetivo, com a escolha do tipo de pesquisa, colaborativa, considera que, ao mesmo tempo em que promove atividades de troca e de produção do conhecimento, favorece o desenvolvimento profissional. Embasados em Ibiapina e Albuquerque (2016), enfatizamos que, ao conceber a realidade estudada como o objeto de pesquisa, isto possibilita uma aproximação entre a universidade e a escola, a teoria e a prática.

Dessa forma, a opção pela pesquisa colaborativa para proceder a análise de práticas pedagógicas, mediante abordagens de temáticas da Educação Ambiental no Ensino Médio, torna-se pertinente para responder à pergunta norteadora da pesquisa.

Isso nos possibilita pressupor, com base em Albuquerque e Ibiapina (2016), que o diálogo está na centralidade, oportunizando reflexões mútuas sobre a prática pedagógica, pois “é no movimento colaborativo que a atividade docente vem à tona, com o potencial de análise, interpretação e transformação das práticas educativas” (Ibiapina, 2016, p. 44).

Na mesma posição epistemológica, Mizukami *et al* (2021) salienta que a pesquisa colaborativa consiste na investigação de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, de natureza colaborativa e construtiva. Nessa perspectiva, a escola é vista como um local privilegiado no desenvolvimento profissional de professores.

Destarte, entendemos que à medida que a pesquisa toma como referência a participação, colaboração e reflexão crítica dos participantes, torna-se possível intervir no contexto em que ocorre. Nessa perspectiva, comprehende-se que a pesquisa colaborativa favorece o cotejamento entre as diversas possibilidades da prática docente, frente à relação dialética entre teoria e prática.

Ressaltamos, que o desenvolvimento da pesquisa colaborativa não é linear e tem natureza complexa, sendo um movimento permeado por reflexões e tensões subjacentes às divergências ideológicas e práticas. Contudo, esse movimento enriquece o processo colaborativo de troca de experiências e compartilhamentos de saberes no desenvolvimento das práticas pedagógicas crítico-reflexivas.

A opção pela abordagem qualitativa, combinada à perspectiva da pesquisa colaborativa, fundamenta-se na busca por uma compreensão aprofundada e contextualizada do objeto de pesquisa. Dadas as escolhas de abordagem e tipo de pesquisa, a sequência desta seção detalha o delineamento empírico. Serão

apresentados, a seguir, o lócus e os participantes, bem como as técnicas de produção e análise das informações que foram utilizadas no desenvolvimento a pesquisa.

4.1 O lócus da pesquisa e os participantes

Consideramos que, na pesquisa em educação, a colaboração e interação entre pesquisador e docentes, conjuntamente, produzem conhecimentos sobre as práticas, orientadas pela reflexão crítica. Essa colaboração, conforme destaca Ibiapina (2008, p. 49),

[...] pressupõe que todos os agentes tenham voz e vez para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos dos outros parceiros. Nos trabalhos colaborativos, os partícipes se colocam como aprendizes, apreendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivos e organização cognitiva e afetiva do outro.

O lócus da pesquisa constitui-se em um Colégio de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino da Bahia, localizado na sede do município de Teofilândia, pertencente ao Território de Identidade do Sisal.

O município de Teofilândia, integrante do Território de Identidade do Sisal, apresenta uma população estimada em 21.176 habitantes (IBGE, Censo 2022), distribuídos entre a sede e as comunidades rurais e está integralmente inserido no bioma Caatinga. Embora sua economia seja historicamente ligada à agricultura familiar e, notadamente, à produção de sisal, o município também possui a presença de atividades de empresa privada de extração mineral e a administração pública como um dos principais setores empregadores. Essas características ambientais e socioeconômicas configuraram o contexto em que se insere o lócus desta pesquisa.

Conforme a organização da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a Unidade Escolar é classificada como de Médio Porte, atendendo aproximadamente 730 (setecentos e trinta) estudantes distribuídos em 22 (vinte e duas) turmas, e funciona nos três turnos – matutino, vespertino e noturno.

No período diurno, o Colégio oferta 20 (vinte) turmas de Ensino Médio, distribuídas da seguinte forma: 07 (sete) turmas da Educação Profissional e

Tecnológica de Nível Médio (EPTNM), sendo turmas Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI); 07 (sete) turmas do Novo Ensino Médio, em Tempo Integral (EMTI); 04 (quatro) turmas do Novo Ensino Médio em Tempo Parcial; e 02 (duas) turmas de Regularização de Fluxo (RF). No noturno, a oferta é complementada por duas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que evidencia a diversidade de formas de oferta do EM da Instituição.

No que concerne à estrutura física, após a mudança para um novo espaço, que ocorreu em Abril de 2025, o Colégio passou a ser composto por 17 (dezessete) salas de aula, 02 (dois) Laboratórios de Ciências, 01 (um) Laboratório de Línguas, 01 (um) Laboratório de Informática, 01 (um) Laboratório de Práticas Corporais e um Teatro. A instituição também dispõe de uma Biblioteca, uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), quadras poliesportivas e de futebol society, piscina semiolímpica, pista de atletismo, restaurante, além das dependências administrativas e de convivência, como os banheiros, a sala dos professores, a secretaria e as salas da coordenação pedagógica, vice-direção e direção.

Considerando que o objeto de estudo está inserido no contexto da educação escolar, a pesquisa está pautada nos princípios da abordagem qualitativa. Desta forma, o percurso metodológico, parte do princípio de que na pesquisa colaborativa “os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo” (Ibiapina 2016, p. 41), portanto, são inerentes o caráter de participação, colaboração e reflexão. Mediante a dialogicidade intrínseca aos pressupostos da pesquisa colaborativa, as informações foram produzidas colaborativamente.

Os participantes da pesquisa foram selecionados visando garantir a diversidade e representatividade docente, a partir dos seguintes critérios: ser professor integrante do quadro docente do Colégio em que a pesquisa foi realizada; estar em efetiva docência, ministrando componentes curriculares da BNCC e IFs; atuar em distintas formas de oferta do Ensino Médio na instituição; possuir distintos tempos de experiência no Ensino Médio (entre 01 e 05 anos, entre 06 e 11 anos, acima de 12 anos) e demonstrar interesse e disponibilidade para participar das Rodas de Conversa.

Sendo assim, a amostra foi composta por sete professores. A escolha buscou contemplar um representante de cada área do conhecimento em que está organizado o Ensino Médio – Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias. Vale ressaltar que foram incluídos três professores que, atuam com os componentes curriculares dos Itinerários Formativos, parte integrante do currículo do Novo Ensino Médio.

Consoante com os pressupostos teórico-metodológicos que respaldam esta pesquisa, objetivamos possibilitar a riqueza do diálogo, diferentes repertórios e práticas pedagógicas, coadunando, assim, com os objetivos da pesquisa.

Conforme Ibiapina (2016, p. 46),

[...] encontrar parceiros que tenham os mesmos interesses investigativos do pesquisador, transformando a intenção inicial de pesquisa em objetivo comum de investigação, significa possibilidade para produzir saberes de forma colaborativa.

O processo colaborativo, portanto, ocorreu por via dupla de modo que pesquisadora e docentes colaboraram no processo de pesquisa e análise reflexiva, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no Colégio.

Nessa perspectiva, o princípio da ética e interação entre pesquisadora e participantes da pesquisa foram preservados, de modo a garantir validade e fidedignidade das informações obtidas e analisadas, a fim de que, de fato, a pesquisa possa contribuir para a participação e transformação da realidade local. Para tanto, tomamos o cuidado de escolher as técnicas de pesquisa condizentes com o objeto pesquisado.

4.2 Técnicas de pesquisa

No desenvolvimento da pesquisa, caracterizando-se, segundo seu objetivo, como pesquisa do tipo colaborativa, optamos por técnicas de pesquisa condizentes com o objeto de estudo e os objetivos pretendidos. Para tanto escolheu-se a Análise Documental e as Rodas de Conversa.

No primeiro momento, priorizamos a leitura e análise dos instrumentos legais e normativos que fundamentam e regulamentam o Novo Ensino Médio e a Educação Ambiental, de modo especial na Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Como técnica de pesquisa de caráter empírico, optou-se pela realização das Rodas de Conversa, compreendidas como espaço de escuta qualificada, partilha horizontal de saberes e reflexividade coletiva, conforme salientam Lima e Moura (2014) e Pinheiro (2020).

De acordo com Lima Junior *et al* (2021) a Análise Documental é uma técnica de pesquisa, essencial, sendo uma prática que busca identificar informações nos documentos com bases em questões ou hipóteses de interesse. Para tanto, além de ser um procedimento de pesquisa com características específicas, com finalidades de muito próprias, pode ser utilizada como uma técnica de pesquisa complementar.

Conforme os autores supracitados, a Análise Documental constituiu-se como parte do percurso metodológico. Analisamos os marcos legais que regulamentam e orientam o desenvolvimento de práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Médio, sob a lente da Educação Ambiental.

A Análise Documental também foi utilizada para colaborar na análise e interpretação das informações obtidas por meio das Rodas de Conversa. Assim, a integração de Análise Documental com as Rodas de Conversa, como técnicas de pesquisa, contribuíram para a análise e compreensão do objeto de estudo.

Em consonância com os princípios da pesquisa colaborativa, partimos do pressuposto que colaborar envolve compartilhamento de ideias, o trabalho conjunto, a reflexão crítica sobre as ações, e construção coletiva sobre práticas e experiências. Desse modo, as Rodas de Conversa constituíram-se como técnica de pesquisa que possibilitaram a construção e a organização de informações, visando torná-las relevantes para a questão central proposta pela pesquisa.

Para Lima e Moura (2014), as Rodas de Conversa configuram-se em uma técnica de participação do debate e reflexão acerca de determinada temática, enquanto espaço de formação e troca de saberes, “em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e a si mesmo pelo exercício reflexivo” (Lima e Moura, 2014, p. 28).

Por sua vez, para Melo e Cruz (2014), a Roda de Conversa, como técnica de pesquisa, permite a interação entre o(a) pesquisador(a) e os(as) participantes da pesquisa em uma espécie de entrevista de grupo, no formato de uma discussão focada em tópicos específicos.

Na concepção de Pinheiro (2020), as Rodas de Conversa, articuladas a outras técnicas de pesquisa, permitem a partilha de saberes e reflexividade, por meio da

participação efetiva, com possibilidades de falas dialógicas de todos os membros da pesquisa.

Nesse sentido,

As pessoas convidadas a integrá-las carregam consigo vivências neste sentido; a chegada ao encontro não é isenta de experiências próprias em práticas de conversação e partilha, que podem estar ligadas a ações educativas reconhecidas no campo, articuladas a costumes comunitários ou, de maneira mais abrangente, associadas às relações sociáveis que produzimos. (Pinheiro, 2020, p. 30)

Sendo assim, as Rodas de Conversas assumem potencialidade na produção de narrativas individuais e coletivas, por meio da aproximação do cotidiano, visando elencar determinados conteúdos e fundamentar análises sobre experiências subjetivas na abordagem de diferentes temáticas.

4.3 Encontros e Rodas de Conversa: a experiência da pesquisa de campo

Considerando os pressupostos da pesquisa qualitativa, as Roda de Conversa alinham-se ao caráter dialógico, participativo e interpretativo desta pesquisa. Essa escolha metodológica está em consonância com a pesquisa do tipo colaborativa e com o objeto da pesquisa, pois nos possibilitou a aproximação entre os(as) docentes no cotidiano pedagógico, além de ampliar as possibilidades de compreensão das narrativas, experiências e sentidos construídos coletivamente pelos(as) participantes/colaboradores.⁷

Nesse sentido, as Rodas de Conversas representaram um “espaço para que os sujeitos da escola estabelecessem um espaço de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano escolar.” (Melo e Cruz, 2014, p. 32). Assim, proporcionaram aos atores da pesquisa trocas e partilhas, por meio da reflexão coletiva.

⁷ Nesta pesquisa optamos por utilizar a expressão participantes/colaboradores, por entender que para além de participarem da pesquisa, os docentes colaboraram com a produção de informações e sugestões para o produto educacional.

No período de oito a onze de abril de dois mil e vinte e cinco, iniciei o contato com os(as) professores(as) do Colégio Estadual, o qual foi o *lócus* da pesquisa, para apresentar os objetivos da pesquisa e metodologia proposta, convidando-os à colaboração, no sentido de contar com a participação na pesquisa.

A proposta foi bem recepcionada, com muitos docentes demonstrando interesse em participar. Contudo, no período de realização das rodas de conversa, alguns relataram restrições para participarem, justificadas por não residirem na cidade e/ou já terem compromissos pessoais nos turnos em que não estavam no exercício da docência, em sala de aula.

O primeiro contato com as(os) possíveis participantes da pesquisa ocorreu por meio de uma Carta-Convite, (Apêndice B), enviada previamente. Aqueles que manifestaram interesse em integrar a pesquisa, formalizaram sua participação por meio da assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), conforme modelo apresentado no Apêndice C.

Na fase inicial da pesquisa, apresentamos a proposta de pesquisa de forma detalhada, explicitando os objetivos, procedimentos metodológicos, as técnicas de pesquisa, as formas de participação e acesso aos resultados da pesquisa.

As Rodas de Conversa foram conduzidas conforme roteiro previamente elaborado (Apêndice D) e inspiradas nos princípios da pesquisa do tipo colaborativa. Para tanto, o roteiro foi organizado em três eixos temáticos, em consonância com os objetivos da pesquisa, de modo que as temáticas discutidas constituem-se enquanto contribuições para a construção do produto educacional, um Caderno com orientações didático-pedagógicas que possibilita a problematização das temáticas da Educação Ambiental, na perspectiva crítica.

Os eixos temáticos foram: concepções e percepções sobre Educação Ambiental na prática pedagógica, focado no entendimento dos(as) docentes sobre o conceito e a relevância da EA nas práticas pedagógicas; temáticas da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas, visando identificar as temáticas abordadas nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa. O outro eixo temático enfatizou a construção de orientações didático-pedagógicas a fim de contribuir para a elaboração de uma proposta com orientações didático-pedagógicas que possibilitem a problematização de temáticas da Educação Ambiental, na perspectiva crítica, no âmbito do Ensino Médio.

As Rodas de Conversa foram integralmente gravadas em áudio, mediante consentimento prévio dos(as) participantes, e posteriormente transcritas de forma fidedigna, respeitando as pausas, entonações e particularidades das narrativas. Todo esse material será armazenado de forma segura e disponibilizado integralmente como parte da pesquisa, conforme diretrizes éticas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEP/UEFS).

Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo CEP/UEFS, conforme Parecer Nº 7775895, atendendo aos preceitos éticos previstos na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Informamos sobre os benefícios da pesquisa para as práticas pedagógicas, na abordagem da Educação Ambiental, uma vez que a pesquisa resultou na construção de saberes coletivos sobre as práticas pedagógicas, bem como a elaboração de um Caderno com orientações didático-pedagógicas, com subsídios que possam orientar as práticas pedagógicas dos docentes que atuam no Ensino Médio.

Ressaltamos, ainda, que todos os participante/colaboradores foram informados, conforme orientações das Resoluções 446/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, quanto aos riscos e desconfortos que podem ser provocadas pela pesquisa, relacionados com a possibilidade do constrangimento em falar ou a preocupação, medo ou vergonha, garantindo o anonimato sobre os resultados da pesquisa, pois os dados serão confidenciais e serão publicados de forma que não seja possível a sua identificação.

A partilha de saberes e reflexividades sobre as percepções e experiências individuais ou coletivas, foi conduzida por meio de duas Rodas de Conversa. Conforme sinalizado por Pinheiro (2020), um instrumento metodológico de caráter qualitativo, dialógico e participativo, que possibilita um espaço de troca, construção e reflexão coletiva, que além de produzir informações essenciais para a pesquisa, orientaram a elaboração das orientações didático-pedagógicas.

As Rodas de Conversa foram realizadas, presencialmente, na biblioteca da escola, em horários previamente acordados, para otimizar a participação dos docentes. Antes do primeiro encontro, os participantes assinaram o RCLE, reafirmando o compromisso com os princípios éticos, a confidencialidade das informações e a preservação de suas identidades.

Para favorecer um ambiente acolhedor e propício ao diálogo, preparamos o espaço, com mesas e cadeiras em círculos, de modo que todos pudessem se

acomodar e ver-se mutuamente. Cada encontro foi guiado a partir um roteiro previamente elaborado, com base nos objetivos da pesquisa e estruturado em três momentos: acolhida e apresentação da proposta, diálogo a partir das perguntas norteadoras e encerramento com avaliação do encontro.

A primeira Roda de Conversa ocorreu no turno vespertino, contamos com a presença de sete docentes. Foram estabelecidos os combinados para a conversa, orientando que todos pudessem falar livremente e/ou complementar as narrativas dos colegas, conforme a conversa fosse acontecendo.

Iniciamos a conversa com boas boas-vindas, e agradecimento aos participantes, explanação do objetivo do encontro, seguida da solicitação de autorização para gravação em áudio, com garantia do sigilo das narrativas. O diálogo foi guiado por dois eixos temáticos principais: concepções e percepções sobre a Educação Ambiental na prática pedagógica; temáticas da educação Ambiental nas práticas pedagógicas.

A conversa fluiu com diálogos profícuos e as narrativas entre pares foram se complementando e se entrecruzando na dinâmica própria de uma conversa, de modo que os professores relacionaram a EA com o racismo ambiental, exploração do solo, os impactos da extração mineral, o desmatamento do bioma Caatinga, assim como os entraves estruturais e pedagógicas acirrados a partir da implantação do NEM.

A primeira Roda de Conversa, teve duas horas e dez minutos de duração e foi finalizada com um momento de avaliação das impressões pessoais, ocasião em que foi agendada a data do próximo encontro.

A segunda Roda de Conversa, realizada na semana subsequente, no dia quinze de julho de dois mil e vinte e cinco, foi orientada pelo eixo temático construção de orientações didático-pedagógicas para a problematização de temáticas da Educação Ambiental no Ensino Médio. O diálogo se iniciou a partir das mudanças no Currículo do Ensino Médio, especialmente com a implementação dos Itinerários Formativos. Os participantes discutiram as possibilidades de abordagem da Educação Ambiental nesse contexto, destacando, tanto os espaços de abertura proporcionados pela flexibilidade curricular quanto as limitações impostas pela reorganização da carga horária.

Esse segundo encontro teve duas horas e quinze minutos de duração e aprofundou o diálogo, direcionando-o para a elaboração do produto educacional, com subsídios que possam apoiar práticas pedagógicas na abordagem da EA. O grupo

sugeriu como estruturar um Caderno com orientações didático-pedagógicas, propondo que seja organizado, com sugestões de atividades práticas, estudos de caso e propostas interdisciplinares, a partir de informações do contexto local.

Os registros das gravações foram transcritos integralmente, por meio da plataforma online e gratuita *turboscribe.ai*. Após a transcrição, as narrativas dialógicas foram organizadas, conforme os eixos que guiaram as Rodas de Conversa, para, então, proceder a análise e reflexão.

As etapas da pesquisa de campo, articuladas aos objetivos, estão sintetizadas no Quadro 4. Na sequência, detalhamos o desenvolvimento e tecemos reflexões sobre as Rodas de Conversa.

Quadro 4 – Etapas da pesquisa de campo

Objetivo geral: compreender como práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Médio problematizam temáticas da Educação Ambiental, em um Colégio de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino da Bahia.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ETAPA	ATIVIDADE REALIZADA
Identificar temáticas da Educação Ambiental abordadas nas práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Médio do Colégio de Tempo Integral, da Rede Estadual de Ensino da Bahia.	Pesquisa de campo	Rodas de conversa para partilha de saberes e reflexões sobre a abordagem de temáticas ambientais nas práticas pedagógicas.
Analizar como temáticas da Educação Ambiental são problematizadas nas práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Médio, no Colégio da Rede Estadual de Ensino da Bahia.	Analise das informações	Transcrição, organização, análise e reflexão das informações produzidas durante as Rodas de Conversa.
Elaborar proposta com orientações didático-pedagógicas que possibilite a problematização de temáticas da Educação Ambiental, na perspectiva crítica para o Ensino Médio, a partir do Colégio pesquisado.	Elaboração do Caderno	Elaboração de orientações e organização de atividades que abordem temáticas da Educação Ambiental, na perspectiva crítica, articuladas ao contexto socioambiental local.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise e interpretação dos diálogos produzidos nas Rodas de Conversa foram conduzidas à luz dos princípios da abordagem qualitativa. As transcrições foram

organizadas de acordo com os eixos temáticos e as perguntas norteadoras das Rodas de Conversa, de modo a evidenciar excertos representativos das narrativas docentes que dialogam com o referencial teórico que fundamentam esta pesquisa.

A etapa da análise e reflexão assumiu um significado de extrema relevância, pois o contato direto com as narrativas e experiências docentes possibilitou uma compreensão dos significados atribuídos às práticas pedagógicas.

Ressaltamos que os resultados da pesquisa serão divulgados a toda equipe pedagógica, do Colégio onde a pesquisa foi realizada, como oportunidade de partilha dos saberes e experiências construídos ao longo da pesquisa. Na oportunidade, será apresentado o Caderno com orientações Didático-pedagógicas, elaborado a partir das reflexões tecidas com os participantes da pesquisa.

4.4 Produto Educacional

O produto educacional resultante da pesquisa consiste em um Caderno com orientações didático-pedagógicas, que objetiva subsidiar o trabalho docente a partir da problematização de temáticas da Educação Ambiental, na perspectiva crítica.

O Caderno foi elaborado de forma colaborativa, com os docentes participantes/colaboradores da pesquisa a partir dos diálogos e reflexões coletivas durante as Rodas de Conversa, emerge das inquietações e discussões de professores sobre a abordagem da Educação Ambiental, nas práticas pedagógicas, no contexto do Novo Ensino Médio, portanto, está fundamentado no referencial teórico que embasa essa pesquisa.

O Caderno está organizado em 04 (quatro) seções. A primeira, aborda os fundamentos teóricos da Educação Ambiental, na perspectiva crítica, oferecendo um base sólida para o desenvolvimento das práticas pedagógicas a partir da problematização de temáticas da Educação Ambiental. As seções seguintes apresentam proposições didático-pedagógicas, com sugestões de atividades, vivências e práticas de Educação Ambiental.

Apresentamos orientações que possibilitem a reflexão crítica e a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na própria realidade. Para tanto, o material articula experiências locais, saberes populares, referências acadêmicas e práticas pedagógicas interdisciplinares.

O Caderno será disponibilizado em formato digital, assentado no Repositório Institucional da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no site do PROFCIAMB, registrado como parte integrante da dissertação. A divulgação ocorrerá por meio de eventos acadêmicos, redes de educadores, grupos de pesquisa e plataformas digitais, com vistas à sua ampla divulgação e utilização por parte dos docentes da Educação Básica e formadores comprometidos com uma educação transformadora e emancipatória.

5. DIÁLOGOS EM MOVIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DAS RODAS DE CONVERSA

O diálogo é este encontro dos homens mediatisados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação, eu-tu. (Freire, 2023, p 109)

De acordo com Minayo (2016), a pesquisa de abordagem qualitativa se caracteriza pela busca do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A análise e reflexão sobre os diálogos tecidos nas Rodas de Conversa, foi realizada com base nos princípios da pesquisa de abordagem qualitativa, buscando a interpretação das narrativas à luz do referencial teórico que fundamenta essa pesquisa.

O percurso da pesquisa de campo a realização das Rodas de Conversa possibilitaram a produção e posterior análise e reflexão das informações. As interações entre os participantes/colaboradores configuraram espaços de escuta, diálogo e construção coletiva, nos quais emergiram percepções, experiências e reflexões sobre as práticas pedagógicas, a partir da abordagem da Educação Ambiental, no âmbito do Ensino Médio.

Conforme os critérios orientados pelas questões éticas e pelo Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), assinado pelos participantes da pesquisa, seus nomes foram omitidos, dando lugar, a pseudônimos, tendo em vista assegurar a confidencialidade e anonimato das pessoas participantes. Os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios, inspirados em árvores do bioma Caatinga, para identificar as narrativas e reflexões.

O Quadro 5 objetivou apresentar informações que consideramos pertinentes sobre os participantes/colaboradores desta pesquisa. A escolha busca estabelecer uma relação com o Território de Identidade, integrando a dimensão ambiental, cultural à identificação simbólica dos docentes participantes/colaboradores das Rodas de Conversa, considerando as particularidades e perfis das professoras e professores.

Quadro 5 – Professores participantes da pesquisa

PARTICPANTES	DIMENSÃO SIMBÓLICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	ÁREA DO CONHECIMENTO (Formação e atuação)
Professora Umbuzeiro	Árvore que armazena água em suas raízes, associada à resiliência e sustento em tempos de escassez. Representa o acúmulo de saberes essenciais que podem ser compartilhados.	Acima de 12 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências Humanas e Sociais Aplicadas • Parte Diversificada - Itinerário Formativo
Professor Xique-xique	Cacto icônico da caatinga reconhecido pela resistência e beleza de suas flores. Simboliza a força e resiliência em qualquer contexto.	Entre 01 e 05 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências Humanas e Sociais Aplicadas • Parte Diversificada - Itinerário Formativo • Formação Técnico Profissional
Professora Licuri	Palmeira essencial da caatinga é fonte de alimento e renda para as comunidades locais. Reflete a resistência e multiplicidade de saberes.	Entre 01 e 05 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Parte Diversificada - Itinerário Formativo
Professora Juazeiro	Árvore que mantém suas folhas verdes mesmo em longos períodos de seca. Simboliza a persistência e a esperança.	Entre 06 e 10 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagens e suas Tecnologias • Parte Diversificada - Itinerário Formativo
Professora Barriguda	Árvore que armazena água, símbolo de proteção e abrigo. Reflete o resiliência e acolhimento, mesmo em ambientes desafiadores.	Entre 01 e 05 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências da Natureza e suas Tecnologias • Parte Diversificada - Itinerário Formativo • Formação Técnico Profissional
Professora Aroeira	Árvore utilizada como fonte medicinal em diferentes gerações. Remete à observação atenta da realidade e construção coletiva.	Entre 06 e 11 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagens • Parte Diversificada - Itinerário Formativo • Formação Técnico Profissional
Professor Angico	Árvore reconhecida por sua madeira resistente e pela capacidade de florir, mesmo em condições de escassez hídrica. Simboliza a base sólida para a ações que se mantém firme e semeia ao longo dos tempos.	Entre 06 e 11 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências da Natureza e suas Tecnologias • Parte Diversificada - Itinerário Formativo

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O processo de análise das informações foi conduzido de forma sistemática e ética. Considerando o objeto de estudo, organizamos as transcrições dos diálogos de acordo com os eixos temáticos e perguntas norteadoras das Rodas de Conversa, com

exertos das narrativas dos professores, que ilustram e respaldam as interpretações. No tocante às concepções e percepções sobre Educação Ambiental, apresentamos algumas narrativas que associam a Educação Ambiental a uma prática crítica e política:

É uma educação de forma ampla que leve as pessoas a valorizar o meio ambiente, tanto a nível local como coisa mais ampla, e que aprendam meios de coexistir ali com a natureza. (Roda de Conversa, Professor Xique-xique, 2025)

A educação ambiental busca ver a relação entre o homem e a natureza [...] além de envolver as questões da natureza, também envolve as questões sociais, as questões culturais e a forma como a gente vê o mundo. (Roda de Conversa, Professora Barriguda, 2025)

E a gente também tem essa questão de problematizar o que a gente tem, de ter esse ponto de vista e a gente tem que entender o que está acontecendo ao nosso redor, fazendo relação com a gente, com questões sociais, raciais com a nossa educação. (Roda de Conversa, Professora Licuri, 2025)

Eu acredito que educação ambiental seja todo o conjunto de conhecimento que foi construído acerca do convívio, de sociedade ao meio ambiente. (Roda de Conversa, Professor Angico, 2025)

As narrativas dos participantes evidenciam uma compreensão da Educação Ambiental, que vai além de ações pontuais ou comportamentais. Essa abordagem caracteriza a Educação Ambiental voltada para a transformação social.

Tal perspectiva sinaliza uma aproximação com a perspectiva da Educação Ambiental Crítica, conforme propostas por autores, como Reigota (2009), Loureiro (2019, 2022) e Layrargues (2022), que reconhecem a EA como um campo político e formativo, interligado com questões sociais e culturais.

Em conformidade com as discussões do grupo, essa percepção dialoga com a concepção de educação articulada aos postulados de Freire (1996, 2023), ao propor uma educação que parte das experiências concretas dos sujeitos, o despertar da consciência crítica e transformação social.

Sob a lente da Educação Ambiental, essa ampliação de leitura de mundo relaciona-se com os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, reafirmando a educação libertadora e crítica como forma de transformar a realidade. Na profícuia interlocução entre os professores, é possível perceber essa conexão, associando a EA com a realidade

É interessante, quando ela fala em relação, quando você fala nessa questão de compreender, é aí onde a gente tem que trabalhar com o local. Tem que partir do local para que ele tenha um contexto bem maior. [...] Então, você só lê o registro, a fala. Mas não, tem que partir para a prática mesmo da ação. Dentro desse contexto, local. (Roda de Conversa, Professora Umbuzeiro, 2025)

Com intuito mesmo de que aquilo que vale a vida real deles. E não só como uma forma de fazer bonitinho, desenhadinho e ser algo que vale mesmo, porque isso aqui vai levar pra onde? Eu ensinar esse aluno a fazer isso vai trazer que benefício pro meio ambiente? Isso aqui vai mesmo pra algum lugar ou é só pra eu mostrar o que estou fazendo? (Roda de Conversa, Professora Juazeiro, 2025)

Então, são pequenas atitudes que a gente planta aqui agora. Aqui, para o contexto da escola A educação ambiental, eu costumo dizer que ela é um trabalho de formiguinha. Então, a gente vai plantando a sementinha aos pouquinhos para colher só lá na frente. A gente não vai ter retorno do que a gente tá fazendo aqui, agora. Mas lá na frente a gente vai conseguir coletar. Porque isso é política. Educação ambiental, ela é política. (Roda de Conversa, Professora Barriguda, 2025)

A educação ambiental deve dialogar com os modos de vidas locais. Porque se não ter a sensação realmente de pertencimento, e de fazer um pouquinho, um pouquinho, sem essas ideias mirabolantes. As pessoas precisam estar dentro realmente daquele contexto, pegar aquele contexto para si, para realmente revelar esse pensamento crítico. Porque a educação ambiental tem que nascer do pensamento crítico. (Roda de Conversa, Professora Aroeira, 2025)

Então, é por isso que, às vezes, quando a gente faz alguma coisa no Colégio e busca a participação dos alunos, é para quem sabe, esses alunos, quando saírem daquele Colégio, eles possam também ajudar coletivamente. E, quem sabe, alguns alunos acabam entrando na política e acabam pensando em como adquirir a coleta seletiva para a cidade. Ou então, que algum deles se torne um engenheiro ambiental e perceba o impacto que tem, digamos, a mineração ao seu redor. Então, quando a gente ensina os alunos o que é a educação ambiental, o que a gente quer é que eles, enquanto agora, tenham consciência, mas depois, quando eles saíram do Colégio, independente da carreira que eles venham a fazer, eles saibam como conservar aquilo que ele aprendeu para construir de um modo bem existente. Então, a ideia é plantar, servir, ficar com os alunos e dizer, a gente vive assim, mas poderia ser diferente. (Roda de Conversa, Professor Angico, 2025)

As concepções presentes nos diálogos tecidos reafirmam que a Educação Ambiental, “ao educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação

política, no sentido de contribuir para formar a coletividade que é responsável pelo mundo que habita." (Sorrentino, *et al*, 2005, p 287).

Essa abordagem dialógica, baseada na problematização, se entrelaça diretamente com os pressupostos de Freire (2023), ao propor partir do mundo vivido para promover a emancipação.

Nessa perspectiva, a problematização da realidade, buscando compreendê-la e posicionar-se, repensar valores e atitudes, mobiliza e fortalece a possibilidade de construir novas realidades frente aos desafios encontrados, conforme ressalta:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (Freire, 2023, p. 98)

Ao refletir sobre construção e reconstrução coletiva dos argumentos apresentados pelos participantes/colaboradores, à medida que estes se dispõem à interlocução com os outros, inferimos que as concepções e percepções dos professores sobre a Educação Ambiental se relacionam com os pressupostos de Freire (1996) e Reigota (2009) ao associarem a EA como um ato político.

Salientamos que o conhecimento sobre a realidade sociocultural dos educandos, bem como a maneira com que estes a interpretam é uma das principais características dos pressupostos educacionais defendidos por Freire (2023).

Em vista disso, [...] "a gente vê a importância da educação nesse contexto de se entender esses problemas ambientais, realmente, se entender e se fazer." (Roda de Conversa, Professora Aroeira, 2025). Ratifica a relevância de possibilidades de processos de práticas pedagógicas libertadoras, de modo que as localidades onde vivem os estudantes, sejam objeto de investigação por parte dos educadores e educadoras.

Nesse sentido, práticas pedagógicas de EA poderão contribuir com a formação dos estudantes, de modo a propiciar análise e avaliações das problemáticas ambientais locais e globais, desvelando a realidade e situações de opressão. Deste modo, se relaciona com os pressupostos de Freire (2023), ao passo que busca a formação ética e compreensão da realidade, construindo outras formas de resistência e transformação da realidade, portanto, prática libertadora.

Mediante a reflexão, “defendemos que a práxis de educação ambiental não deve ser neutra, nem geral, e, muito menos, homogênea. Faz-se num determinado contexto escolar, refletindo e condicionando práticas sociais.” (Pinto e Guimarães, 2017, p 151), a partir de uma visão crítica e transformadora, um ato político voltado para a transformação social.

No que concerne às percepções sobre a relevância e possibilidades de abordar a Educação Ambiental, nos componentes curriculares em que atuam, com os estudantes do Ensino Médio, no contexto do Colégio de Tempo Integral, os professores ressaltam a importância da abordagem articulada entre todos os professores e todas as áreas do conhecimento:

Trabalhar a educação ambiental nesse cenário que a gente tem hoje nessa escola com todo esse *layout* vivo que a gente tem aqui, eu acho que é um pontapé para se trabalhar, né? Acho que é importantíssimo. Eu acho que dentro de todas as áreas, eu acho que aqui dá para explorar muito. Inclusive tem projetos de pesquisa para ser desenvolvidos envolvendo justamente os componentes atuais daqui da própria escola, né? (Roda de Conversa, Professora Aroeira, 2025)

É um tema transversal, que deve ser trabalhado de forma interdisciplinar por todos. [...]Mas, a falta do conhecimento sobre a política, sobre as questões ambientais, geraram esse tipo de problemática. Por isso que é importante a gente compreender e ensinar isso para os nossos alunos. (Roda de Conversa, Professora Barriguda, 2025)

Nesse sentido, a EA é entendida numa perspectiva holística, enfatizando a relação entre ser humano, natureza, a partir de uma abordagem interdisciplinar, portanto, inseparável da realidade local.

Dessa forma, as professoras e professores participantes da pesquisa, reconhecem e reforçam a necessidade de trabalhar com a comunidade escolar e o entorno, considerando os problemas ambientais vivenciados. Desse modo, o ambiente escolar é visto como espaço de convivência e pesquisa.

E como tal,

O professor/educador ambiental, que por sua práxis educadora, deve se constituir como um mobilizador de sujeitos coletivos que se colocam a resistir e emergir práticas diferenciadas no cotidiano escolar, semeadores de movimentos de germinação da transição paradigmática. (Pinto e Guimarães, 2017, p. 152-153)

Nesse processo, o professor é reconhecido como sujeito de transformação, atuando como mediador de saberes e promotor do pensamento crítico, contribuindo para a formação de cidadãos engajados na busca por justiça ambiental, por meio da “indignação ética, a reflexão crítica e a postura dialógica.” (Pinto e Guimarães, 2017, p. 157).

Refletir criticamente sobre os contextos socioambientais globais e suas implicações locais, possibilita a construção de proposições contextualizadas, pois compreender as relações entre sociedade e natureza no percurso histórico da humanidade permite identificar os processos que estruturam os atuais desequilíbrios ambientais, conforme observa:

A gente tem que aproveitar os nossos conteúdos, e envolver, todos os dias. Então, acho que a gente não precisa esperar um projeto específico. Mas dentro dos nossos conteúdos. E agora eu vou trabalhar com cartografia social. Não abro mão dela. E vou trabalhar com Sociologia. E a Sociologia vai ajudar, né, nesse sentido, da gente também incluir tudo isso. (Roda de Conversa, Professora Umbuzeiro, 2025)

Nesse sentido, é necessário desenvolver uma visão crítica e politizada da relação ambiente-sociedade, reconhecendo os impactos do modelo de desenvolvimento hegemônico e o papel da EA na formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a transformação social.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as orientações do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2022) – etapa Ensino Médio, que enfatiza a contextualização do ensino, a valorização dos saberes territoriais. O DCRB (2022), propõe que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas comprometidas com a realidade dos estudantes, a partir da abordagem transversal, princípios que convergem com as demandas expressas pelos professores em suas experiências cotidianas.

Concernente à compreensão sobre a relação entre Educação Ambiental e o contexto socioambiental do Colégio, destacam a relevância de projetos que partem da cartografia social, das vivências dos estudantes e da valorização dos saberes tradicionais e locais e o compromisso com a formação de sujeitos políticos, conforme ratificado pela Professora Barriguda (2025):

Procuro sempre estar trabalhando com base na realidade local dos meninos. Trabalhamos o Bioma Caatinga, tivemos a apresentação aqui na Feira de Ciências, falamos sobre os impactos a espécies endêmicas, tanto é que estamos montando banco de sementes aqui de espécies nativas da Caatinga.

É notório a relevância de abordar a Educação Ambiental nos componentes curriculares em que atuam, com os estudantes do Ensino Médio, no contexto do Colégio. A ênfase na formação do pensamento crítico também foi destacada, como possibilidade de transformação da realidade, um processo dialógico e problematizador, entrelaçado nos saberes locais, a partir da ação interdisciplinar e coletiva.

Retomamos a Reigota (2008), que ressalta o caráter permanente da Educação Ambiental no processo educativo, do pluralismo metodológico, a consideração da articulação entre as dimensões local e global, bem como a produção e disseminação de materiais didático-pedagógicos.

Assim, o conhecimento precisa ser engajado e articulado à realidade, tendo como sujeito transformador o ser humano. Entretanto, esse diálogo demanda partir do pensamento crítico e problematizar, considerando os lugares de vivência dos estudantes e da comunidade do entorno do Colégio, contribuindo com o potencial emancipatório próprio da EA, por meio da relação dialógica.

No contexto do Colégio onde a pesquisa foi realizada, os docentes fizeram a crítica contundente aos problemas relacionados com à sua infraestrutura: “tem uma observação também que é sobre o nosso solo brita, grama e poderiam ser canteiros né? Além do impacto no solo, inclusive eu fiz uma observação com os meninos de Meio Ambiente” (Roda de Conversa, Professora Barriguda, 2025).

A professora se refere à nova estrutura do Colégio, que apesar de ter muito espaço, as áreas livres foram cobertas por britas ou plantação de gramas, mencionou que está aguardando a retirada da brita, para retomar os projetos com os estudantes da Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio Integrado (EPI).

Layrargues (2022) enfatiza sobre a possibilidade de articulação proposta pela Professora Barriguda, ao ressaltar que a pedagogia libertadora e a práxis podem ser atrelados à EA como possibilidade de transformar as sociedades, por meio de ações políticas e participativas.

Mediante o contexto de mudanças no Currículo do Ensino Médio, especialmente com a implementação dos Itinerários Formativos, os participantes da pesquisa, destacaram que a ampliação da jornada escolar, com a forma de oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, amplia as possibilidades de se trabalhar a EA de forma transversal, “acredito, na minha visão, que esse novo currículo lhe dá mais possibilidade ao professor de trabalhar diferentes temáticas de forma interdisciplinar” (Roda de Conversa, Professora Barriguda, 2025).

A Professora Umbuzeiro, faz uma ressalva e acrescenta: “Mas eu acho que a nova proposta, ela dá sim. Ele abre possibilidades. Porém, eu tenho uma crítica a fazer das estações. Porque foi muito repetitivo, muito empreendedorismo”. (Roda de Conversa, Professora Umbuzeiro, 2025).

Essa percepção encontra ressonância na análise crítica de Kuenzer (2017). A autora argumenta que a reforma do Ensino Médio, é uma resposta alinhada ao regime de acumulação flexível, promovendo uma formação aligeirada e pragmática. O foco no empreendedorismo, neste contexto, desvia a escola da apropriação do conhecimento historicamente sistematizado para uma formação meramente adaptativa ao mercado de trabalho.

A percepção docente sobre conteúdos repetitivos se relaciona com a ausência de orientações pedagógicas nas ementas, dos componentes curriculares da Parte Diversificada, da nova arquitetura curricular do EM, com ementas genéricas, por vezes, repetitivas e desconectadas da realidade escolar.

De acordo com a narrativa da professora Umbuzeiro, que foi seguida de concordâncias pelos colegas presentes, a quantidade excessiva de componentes curriculares da Parte Diversificada gerou uma sobreposição de conteúdo, sem contribuição efetiva para a formação dos estudantes.

Essa dissonância entre a proposta do NEM e a realidade das escolas públicas, é enfatizado por Viana (2021, p. 225):

O falacioso discurso da “escolha” desses itinerários limita o acesso aos conhecimentos científicos e introduz nos currículos determinados componentes que buscam uma formação pragmática de adequação às demandas impostas pela economia, naturalizando a precarização do mundo do trabalho e promovendo uma educação voltada ao “empreendedorismo de si”, pelo desempenho e pela meritocracia.

Colaborando com a discussão apresentada por Viana (2021), os professores denunciam a fragmentação curricular, assim como a ausência de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.

A diminuição dos componentes curriculares da BNCC - Ensino Médio (Brasil, 2018) e a discrepância na distribuição da carga horária entre Base Comum e Parte Diversificada, também foi aspecto discutido pelos docentes como pontos cruciais que impactam na formação integral dos estudantes:

Até porque os conteúdos ficam repetitivos e isso acaba perdendo o interesse do estudante, entendeu? Então já que tem conteúdos afins, como que a gente faz uma coisa só? Avalia para as duas disciplinas, para as quatro disciplinas, para as seis disciplinas? Eu acho que é esse tempo dessa articulação aí que não tem. Porque às vezes ele está dentro de um eixo que o professor está lá no lugar, e o outro está em outro lugar, e às vezes não tem esse tempo aí de conversar. (Roda de Conversa, Professora Umbuzeiro, 2025)

As tensões no cotidiano escolar mediante a implementação do Novo Ensino Médio revelam os limites entre o discurso oficial de inovação e as condições concretas do trabalho pedagógico. A Professora tensiona o esvaziamento das ementas das Estações do Saber – componentes curriculares da parte diversificada do currículo do EMTI – que pode acarretar a repetição de conteúdo e desinteresse dos estudantes.

Embora a proposta do NEM apresente como proposta a interdisciplinaridade e a flexibilização do currículo, na realidade concreta do Colégio onde a pesquisa foi realizada, podemos inferir, a partir das narrativas docentes, que a ausência de formação continuada dos docentes, aliada a outros entraves estruturais e pedagógicos, inviabilizam o desenvolvimento conforme a orientação normativa.

Essa realidade, confirma a análise de Ferretti (2018), ao denunciar o caráter neoliberal da reforma do Ensino Médio sem priorizar projeto formativo consistente, o que compromete a qualidade da escola pública. Do mesmo modo, a proposta de interdisciplinaridade sem condições concretas torna-se apenas um enunciado vazio.

Outra contradição central do NEM é confirmada pelos participantes da pesquisa:

Houve uma ampliação, sim, na perspectiva de trabalhar... As possibilidades, né? As possibilidades de trabalhar com educação ambiental. Porém, restringiu todos os profissionais que estavam envolvidos nas disciplinas. Eles não deram leques de oportunidade de

trabalhar com aquela temática em várias estações. (Roda de Conversa, Professor Xique-xique, 2025)

Sendo assim, ao mesmo tempo que amplia – no discurso – as possibilidades, de abordagem de temáticas da Educação Ambiental, restringem sua efetiva realização devido a ausência de orientações didático-pedagógicas contextualizadas. O professor Xique-xique relata que, em vez de favorecer abordagens contextualizadas e integradas, tem gerado confusão entre estudantes e professores, conforme reflexionam durante os diálogos.

De modo geral, as narrativas apontam que as mudanças curriculares têm dificultado a construção de uma formação crítica, ao fragmentar os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, ampliando os desafios ao trabalho docente e os estudantes, devido ao aumento da quantidade de componentes curriculares e da jornada escolar.

A seguir, apresentamos narrativas que ilustram essas evidências:

Não vou mentir, às vezes eu fico um pouco preocupado, é porque os alunos acabam às vezes parecendo um pouco cansados ao longo das aulas. Aí às vezes a gente traz um tema que realmente consegue atrair a atenção deles e tudo, mas no geral sempre parece que a carga deles está aumentando tanto que está difícil para eles conseguirem gerenciar o próprio tempo. [...]por exemplo, os alunos que estudam à tarde, alguns deles dizem, ah, quando eu acordo de manhã já é sete horas, eu vou ajudar lá em casa, quando eu termino de ajudar já é em torno das onze, eu já começo a me arrumar para poder vir para o Colégio. Quando eu volto para casa, já é tarde seis, sete, aí já não tenho o que fazer muita coisa, quando dá nove, dez horas já estou indo dormir, e eu levo isso a semana toda. Aí fica, eu não sei se a dificuldade maior é na forma como eles gerenciam o tempo, ou na forma como foi organizada as atividades. (Roda de Conversa, Professor Angico, 2025)

Eles reclamam muito dessa questão da ampliação da jornada, 70% da jornada. Tanto que ontem, na hora do almoço, eu pensei, nossa, só tem esses alunos aqui? No turno da tarde? Pouquíssima. [...]eles se queixam muito, professora, tira de Geografia, tira de História, de Física, de Química, e a gente tem duas aulas de uma disciplina que não está levando a gente, a gente não aprende nada. (Roda de Conversa Professora Umbuzeiro, 2025)

A análise das narrativas docentes, torna evidente os desafios da ampliação da carga horária do EM. Essa percepção alinha-se com a advertência de Vianna (2021) de que a ampliação da jornada escolar, no contexto socioeconômico das realidades das juventudes das famílias com menores condições socioeconômicas, pode gerar

um efeito reverso e, levando a exclusão de jovens trabalhadores que não conseguem conciliar a jornada escolar estendida, com suas necessidades de trabalho e subsistência.

Essas observações expõem o contraste entre a mera ampliação da carga horária e a concepção de Educação Integral, a partir do relato da Professora Umbuzeiro, a sobre a baixa frequência dos estudantes nos dias em que tem aula no turno oposto.

Moll (2020, p. 13) reflexiona que:

[...] o acesso dos pobres à escola e à educação de qualidade tem sido tímido e perpassado por uma organização contrária à perspectiva da Educação Integral. Com isso, quero dizer que a agenda de uma Educação Integral é a própria agenda da democratização efetiva da escolarização com qualidade para todos e todas.

Portanto, o tempo pode ser ampliado, sem que se faça Educação Integral, pois demanda não apenas organização cronológica, mas mobilização e reorganização dos espaços escolares e das práticas pedagógicas, de modo a acolher os estudantes em suas multidimensionalidades.

Assim, “o conhecimento é produzido a partir de uma construção coletiva e este conhecimento historicamente acumulado deve se colocar a serviço da transformação social que se apresenta pelas vivências e experiências.” (Zanardi, 2015, p. 87), por meio de ações que contribuam para o desenvolvimento equitativo de todas as suas dimensões.

Essas transformações impactam diretamente a efetividade das práticas pedagógicas, na abordagem da Educação Ambiental, que exigem tempo, articulação interdisciplinar e compromisso com a formação crítica e cidadã dos estudantes, conforme observa a Professora Aroeira:

Eu acho que a forma como esses itinerários são ofertados, é que é um problema. E aí não cabe à escola essa dinâmica de oferta. Porque se não for realmente uma coisa mais dinâmica e que seja mais mutável, é difícil prender a atenção deles. Então, eu acho que o problema de hoje é na forma de oferta. Se fosse ofertada de uma forma mais dinâmica, se a gente tivesse recursos e condições para isso, aí, sim, a gente teria um impacto intelectual muito maior, a ponto de dinamizar essa criticidade nos alunos que é o que é a proposta? (Roda de Conversa, Professora Aroeira, 2025)

As narrativas docentes demarcam uma crítica contundente ao NEM, especialmente no que diz respeito à capacidade de possibilitar uma formação integral aos estudantes, pois relatam que, muitas vezes, têm percebido que os estudantes reclamam de rotinas exaustivas e pouco significativas, quanto aos aspectos pedagógicos.

Para Moll, (2020), essas mudanças, se configuram como engessamento do Ensino Médio dissociado da perspectiva formativa, nessa etapa da vida dos jovens. Essa compreensão coaduna com Ferretti (2018), que reflexiona sobre as dificuldades dos estudantes em conciliar estudo e trabalho, o que intensifica desigualdades e compromete o processo formativo, gerando entraves no processo de aprendizagem e realização das atividades extraescolares.

A fragmentação curricular, somada à multiplicidade de componentes curriculares da Parte Diversificada aumenta as demandas de planejamento e trabalho docentes, o que tem dificultado o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas.

Quando afirmam, “só no Meio Ambiente, eu tenho seis disciplinas” ou que “a ansiedade ia atacar” (Roda de Conversa, Professora Barriguda, 2025), as(os) docentes denunciam os efeitos da lógica flexibilizadora da reforma do NEM, apontados por Kuenzer (2017) e Jacomini (2023) que interpretam a reforma do NEM como a expressão de um projeto ajustado aos interesses do mercado, deslocado das necessidades reais dos sujeitos e dos territórios.

Os professores indicam que, apesar de haver “brechas” para a inovação, estas não se concretizam, sem as condições adequadas, pois “tem o maior número de demanda pedagógica com o menor tempo de aula.” (Roda de Conversa, Professor Xique-xique, 2025), de modo que a redução do tempo pedagógico acirra tensões entre o discurso da inovação e a precarização das condições objetivas de trabalho e ensino.

Os participantes ainda ratificam:

Eu acho que ele tem uma ideia muito boa. A gente sabe que não é só que a execução dele é ruim. Eu acho que as condições que a escola não tem de ofertar aquilo, a proposta de fato, né? É que torna um pouco ruim, né? E eu acho que aí só... Essas estações, esse negócio de trabalho de ensino integrado, eles precisam... Eu acho que eles têm necessidade de ser interdisciplinar mesmo [...] quando diminuíram a carga horária da base e colocaram os itinerários, eles também diminuem a carga horária da formação técnica. Então eu vejo isso como um perigo. (Roda de Conversa, Professora Aroeira, 2025)

Então, eu fico o tempo todo procurando algum conteúdo, algum jeito de conseguir usar a estação do Saber para dar continuidade à parte do assunto de Física, porque uma aula só não tem condições. Não é suficiente. Só se eu for tratar tudo superficialmente. É por isso que o lado bom da gente dar aula da disciplina regular de Estação do Saber [...] É porque, pelo menos, a gente consegue pegar o que a gente não está conseguindo fazer na disciplina regular, ou por questão da quantidade de aula, da quantidade de alunos da sala, ou qualquer outra coisa do tipo, e tentar estender um pouco mais para a estação do Saber para conseguir aprofundar. Mas, por exemplo, se eu fosse naquela turma, dar aula somente de Física, e eu não tivesse estação do Saber, não tivesse nenhuma outra com eles, ia ser muito complicado. Ia ser muito complicado. (Roda de Conversa, Professor Angico, 2025)

Parece e só parece. Para fazer aquelas coisas corridas e ninguém aprender direito. Então, tem muita coisa aí que é preciso brigar em outras esferas para uma mudança até estrutural mesmo. Porque, do ponto de vista da melhoria mesmo efetiva da criticidade, o novo ensino médio, tem um setor que não é a única coisa assim. (Roda de Conversa, Professor Xique-xique)

Considerando que no contexto do Ensino Médio, os estudantes estão em um estágio de desenvolvimento intelectual e emocional onde a conexão entre os saberes escolares pode promover uma compreensão mais profunda e significativa do mundo ao seu redor, a fragmentação curricular, destacada nas narrativas dos professores, reforça o reconhecimento de que há uma complexidade nas realidades escolares, no desenvolvimento de práticas pedagógicas, na perspectiva crítica e comprometidas com a transformação social.

Ao refletirem sobre os desafios e as potencialidades de integrar temáticas ambientais nas práticas pedagógicas, as narrativas dos professores possibilitam um panorama crítico que permite adentrar a análise das práticas pedagógicas:

Uma coisa que é até mais específica, que às vezes é de formação mesmo, não é que você não saiba o básico, não possa passar alguma coisa, mas você não tem aquela coisa de conhecimento mais aprofundado ali do negócio, da parte ambiental mesmo da coisa. E aí a gente está tratando disso o tempo todo, mas parte específica, até conceitual e tal, talvez careça de maior formação. (Roda de Conversa Professor Xique-xique, 2025)

Eu acho que hoje, essa questão dos recursos, eu acho que a Educação Ambiental, ela tem que ser vista. Entendeu? Então, a gente tem que sair um pouco da teorização e mostrar, né, coisas pequenas que são executadas. Assim, fazer levantamentos no território, nas

redondezas, na região, e ficar mesmo indo nesses locais, trocar conhecimentos. (Roda de Conversa, Professora Aroeira, 2025)

Os entraves destacados, perpassam pela carência de maior formação docente, disponibilidade de recursos e materiais didáticos, além das dificuldades burocráticas, que, por vezes, inviabiliza ou dificulta a realização de atividades práticas, vivências e aulas de campo.

A necessidade da formação docente frente à complexidade das temáticas ambientais demanda novos conhecimentos que respaldem as práticas pedagógicas, em coerência com a Educação Ambiental, na perspectiva crítica, contemplando o que já se propõe nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA, 2012), no sentido de um trabalho pedagógico articulado e transversal.

Desse modo, as narrativas dos participantes da pesquisa, ressaltam que a reforma do NEM acirrou desafios históricos enfrentados pelas escolas públicas, como a precarização das condições de trabalho docente, a ausência de formação continuada e a pressão por resultados mensuráveis. Tal realidade compromete o acesso dos estudantes ao conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade, acirrando formas sutis de exclusão, conforme assinala Vianna (2021).

As mudanças curriculares decorrentes da Implantação do Novo Ensino Médio foram alvo de críticas por parte dos docentes. As narrativas denunciam a precarização da atividade docente, a fragmentação curricular e impossibilidades de planejamento de qualidade, o que, consequentemente, compromete a formação crítica dos estudantes.

Apesar disso, há o reconhecimento da importância de práticas pedagógicas interdisciplinares, e ressaltam a importância da EA, ser parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio, e não em ações pontuais e descontinuadas, desde que existam condições reais para tal. Destacam que o Colégio tem a infraestrutura, mas não é possível desenvolver atividades práticas, por condições logísticas

O laboratório foi feito pensando no novo ensino médio. Por exemplo, estação do Saber, vamos usar o laboratório. Educação sociocientífica, o laboratório, que a vivência é o laboratório. Então, se as outras coisas conseguissem andar organizadas, a gente até conseguiria. E nesse caso, por exemplo, o fato da turma estar muito cheia, uma quantidade muito grande de alunos, a gente não tem condição de levar todos os alunos para o laboratório. Então, a gente tem que levar, às vezes, as coisas do laboratório para a sala de aula, para poder mostrar. Ou

então, da sala de aula para o laboratório, tem que dividir em grupos. (Roda de Conversa, Professor Angico, 2025)

A aula prática. [...]Por mais simples que seja. É impressionante como eles gostam. E assim, por mais que eles vão querendo passear, mas, no fundo, eles aprendem. Eles conseguem aprender. (Roda de Conversa, Professora Umbuzeiro, 2025)

Agora, a gente tem um espaço que a gente pode ver um pouco mais. Aí, entra na questão da correria com o professor. Não dá tempo pra nada. Às vezes, não dá tempo nem pra eu acertar uma coisa que eu quero fazer com o meu colega. Não dá muito tempo de fazer nada. Não tem carga horária pra isso. Não tem um articulador de área pra isso. Então, entra numa questão política. Entra numa discussão política federal, estadual, municipal. (Roda de Conversa, Professora Aroeira, 2025)

Percebemos, que permanece a crítica à fragmentação curricular e à falta de planejamento articulado, conforme apontado anteriormente. Conforme Ferretti (2018), a Fragmentação Curricular, com ênfase na disciplinarização e nos Itinerários Formativos, contraria o princípio da transversalidade necessário à Educação Ambiental. Da mesma forma, o aumento da carga horária não foi acompanhado de investimentos estruturais e formação docente, comprometendo a qualidade do processo educativo.

Para as professoras e professores e participantes da pesquisa, as temáticas da Educação Ambiental que consideram mais relevantes e que são abordadas junto aos estudantes do Ensino Médio, estão atreladas à realidade dos estudantes, conforme narram e reflexionam sobre suas práticas pedagógicas:

Na minha disciplina, eu uso a temática mais voltada, mais crítica. Esse senso crítico deles e a observação também, né? A aprendizagem. Eu vejo eles colocarem no meu papel, na redação, nas minhas disciplinas. (Roda de Conversa, Professora Juazeiro, 2025)

E agora nós estamos entrando numa outra temática, que é os diferentes tipos de ecossistemas. Eu estou trabalhando essa temática e procurando trabalhar de forma interdisciplinar. Nós estamos trabalhando impacto ambiental, nós estamos trabalhando ecologia e também a legislação acerca desses ambientes. (Roda de Conversa Professora Barriguda, 2025)

Ressaltam que buscam temáticas que partem da realidade e que são desenvolvidas por meio de práticas pedagógicas, a partir do desenvolvimento de projetos de pesquisa, vivências e análises:

O que a gente precisa trabalhar, no meu ponto de vista, principalmente os projetos baseados em problemas. Quando eu me meto nesses projetos de pesquisa, o que eu faço? O que você vai fazer? Você tem algum problema? Em que contexto você vive? Como você pode aplicar isso para a sua área de formação profissional? Principalmente trazer essa discussão baseada nos projetos de pesquisa. Como que faz esse projeto? A quem que ele beneficia? Por que ele é importante? Qual a relevância social disso e ambiental? Porque eu acredito que a questão socioambiental tem que estar ali dentro dos projetos de pesquisa. Eu vejo essa perspectiva da solução de problemas baseados nos projetos. (Roda de Conversa, Professora Aroeira, 2025)

As narrativas dos professores participantes coadunam com o referencial teórico aqui apresentado. Consideramos que as temáticas abordadas em sala de aula precisam estar relacionados com as vivências dos estudantes a partir da problematização, [...] “isso significa dizer que os temas ambientais devem ser ponto de partida para a discussão mais ampla da crise do modelo civilizatório que estamos a enfrentar, crise que dá sentido à busca de uma sociedade sustentável.” (Tozoni-Reis, 2006, p.108)

Dessa forma, os temas ambientais demandam contextualização, posto que os temas mais importantes, para cada grupo, são aqueles que tem significado social e histórico para os sujeitos que fazem parte do processo educativo, que estão presentes na vida concreta das pessoas, ou seja, os temas ambientais locais.

O professor Angico (2025) compartilhou experiências em que problematiza a situação das estradas esburacadas por onde os estudantes se deslocam até chegar ao Colégio, como forma de levá-los a compreender conceitos abordados nas aulas do componente curricular que atua.

A professora Licuri (2025), partilhou a experiência vivenciada com um projeto sobre Racismo Ambiental, de como abordou a temática até os estudantes compreenderem que as situações que ocorrem na realidade deles.

Eles começaram com situações que acontecem em grandes cidades, até que pedi para pensarem, e aqui em Teofilândia. A partir dos questionamentos, relataram casos de um colega que não consegue frequentar a escola em dias chuvosos, pois devido às condições da

estrada, o ônibus escolar não passa. [...] E aí, um dos meninos trouxe uma pesquisa para a mineradora das casas, que tem muita rachadura, o barulho às vezes é muito grande, a forma como o solo mudou depois que foi interligada na mineradora. E aí, eles foram falando sobre isso, a questão da mineradora das casas.

Que eles, ah, racismo ambiental, e às vezes eles veem aquilo muito longe da realidade dele. Ah, eu sofro racismo, não sei nem direito o que tem nisso. Teve gente que, logo no início, começou a falar como se fosse o *bullying*. E aí, conforme a gente foi discutindo e falando, eles foram pensando um pouco mais sobre a realidade deles. Sobre o que eles vivem, que às vezes, para eles, isso dali é algum fato. Não consegue problematizar o que eles estão vivendo. (Roda de Conversa, Professora Licuri, 2025))

O relato da Professora Licuri (2025) afirma que a abordagem foi realizada a partir da problematização da realidade. Com base em Franco (2016), consideramos, portanto, uma prática pedagógica coesa, pois, ao incorporar princípios de engajamento ativo dos estudantes, ratifica que “a prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos” (Franco, 2016, p. 07).

Sob a ótica da Educação Ambiental, ao enfatizar a problematização a partir dos diversos aspectos da realidade local, como ponto de partida, o processo de ensino e aprendizagem assume um caráter investigativo e dialógico. As práticas pedagógicas, expressas nas narrativas docentes, indicam uma intencionalidade formativa, voltada para a articulação entre conhecimento escolar e realidade vivida, em consonância com os princípios da Educação Ambiental Crítica apontados por Loureiro (2019) e Layrargues (2022).

Tais concepções e práticas pedagógicas se relacionam com os pressupostos de Freire (1996; 2023), pois valorizam o diálogo, a leitura crítica da realidade, sendo, portanto, comprometida com a contextualização dos saberes, conforme narra a professora:

[...] eles trazem os problemas...[...] professora, meu pai mandou perguntar para a senhora [...]então a gente tem que trabalhar com essas problematizações dentro da sala de aula, para eles perceberem que o problema não tá lá fora não, tá aqui junto da gente. Porque essas perguntas, elas acontecem muito no contexto mesmo da sala de aula, no contexto dos conteúdos que são trabalhados. Então eles lembram, né? Ah, eu me lembrei que o pai mandou perguntar.

A conexão do saber escolar com a realidade concreta dos estudantes, se evidencia na narrativa docente, demonstrando que os conhecimentos construídos na escola estão sendo reverberados nos contextos familiares dos estudantes e nas comunidades. É possível perceber que a escola está imbricada na vida comunitária e familiar, de tal forma que os conteúdos ganham sentido quando dialogam com essas vivências.

A partir da experiência com a abordagem das temáticas da Educação Ambiental, o diálogo seguiu tecendo a análise sobre atividades e/ou práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, a partir das temáticas da Educação Ambiental:

Eu poderia citar a própria Feira de Ciências, porque muitos projetos foram trabalhados, conversados, debatidos pra serem apresentados. Então, eu acho que as temáticas passaram por diversas áreas. E o foco foi justamente o tema sustentabilidade. Então, eu acho que aí já pega o próprio projeto em si. (Roda de Conversa, Professora Aroeira, 2025)

Então, assim, essa questão aí, a gente consegue, em um conteúdo desse, trazer vários pontos, alguns subtemas. Dá para a gente dar uma, sabe? Fazer com que eles se interessem. Mas isso, sempre trazendo o local. Então, assim, como eu vou trabalhar a pirâmide de Teofilândia, eu já vou abordar vários aspectos, social, econômico, político, ambiental, né? Porque o formato da pirâmide vai estar ali. Tem como eles interpretarem. Só que, para isso, eu preciso, antes, dar toda essa pinelada. (Roda de Conversa, Professora Umbuzeiro, 2025)

As narrativas demarcam um esforço em desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas. Percebe-se uma valorização do trabalho coletivo, com destaque para iniciativas já realizadas pelos docentes do Colégio ao longo do ano letivo de 2025, de modo específico, com o projeto pedagógico que culminou na realização da III Feira de Ciência, com o tema “Sertão vivo: saberes que constroem o futuro”.

Convergente com a narrativa anterior, a Professora Juazeiro (2025) comentou que busca dialogar com os colegas e trazer para a orientação na produção escrita e textual, a partir das temáticas que estão sendo trabalhadas nos outros componentes curriculares. Nesse momento, compartilhou a experiência com as turmas da 2^a série, em que os estudantes puderam escrever e fazer a análise crítica a partir dos conteúdos abordados pela professora de Geografia.

O diálogo esteve presente de forma transversal durante as Rodas de Conversa, mantendo a escuta e o respeito entre os participantes, como condição para a reflexão coletiva.

Ainda sobre as experiências de trabalho articulado com diferentes componentes curriculares, a Professora citou:

Eu acho que um ponto positivo na Feira desse ano foi o fato de ter dois professores que, para mim, teve como discutir com outra pessoa, com outro professor, sobre o que a gente iria fazer lá na turma, sobre o tema, porque, às vezes, a gente não tem como discutir o grupo todo. Mas, pelo menos, a gente ter essa dupla, eu acho que foi algo proveitoso para a primeira vez desse ano. Também eu vi alguns professores, não só eu com a minha dupla, mas outros professores com a dupla, e, nesse momento de discussão, eu acho também importante ter isso, né? Porque a gente fica batendo na tela, ah, o que seria bom se a gente discutisse todos juntos, ah, porque isso aqui só vai funcionar se a gente discute todos juntos. [...] Não tem como fazer isso sempre, mas, pelo menos, ter esses momentos, como foi nessa Feira, de dividir em pequenos grupos, ter essa discussão e tentar pensar isso na disciplina de cada um, como é que seria esse tema, como é que a gente poderia auxiliar isso também, eu acho que foi bem proveitoso. (Roda de conversa, Professora Licuri, 2025)

Eu acho que a gente tem caminhado em uma boa articulação. Ou trabalhado pescado, né? O tema do outro professor é trabalhado paralelo. Ou na própria Feira de Ciências, que permite uma articulação maior. (Roda de Conversa, Professor Xique-xique, 2025)

Nessa perspectiva, a prática pedagógica emerge, não como um ato neutro, mas como uma prática da liberdade, na qual o diálogo assume o eixo central, caracterizando-se pela interação entre estudantes e professores, em uma abordagem profundamente democrática e libertadora, que visa a formação de indivíduos críticos, autônomos e engajados em suas vidas.

Conforme ressalta Sorrentino (2005), a EA pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem enfocar as relações entre a humanidade e o meio natural, e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades, já que “é uma necessidade do planeta isso. É urgente. E aí, é a nossa responsabilidade de formar cidadãos críticos. A Feira foi o exemplo disso.” (Roda de Conversa, Professora Aroeira, 2025).

As análises e reflexões compartilhadas durante as Rodas de Conversa, demonstram o potencial das práticas pedagógicas em curso, evidenciando uma

interseccionalidade coletiva entre os saberes locais, temas ambientais e currículo escolar:

a escola, não é para formar apenas um profissional. Aqui é para formar cidadão. Então não adianta a gente estar aqui só trabalhando os conteúdos pontuais, deixar a educação ambiental de lado e todas as outras problemáticas. O aluno sai daqui um gênio em história, um gênio em matemática, um gênio em física. Mas é um péssimo ser humano, não é crítico, não sabe pensar. [...] À medida que a gente cutuca os alunos, tiram eles dessas zonas de conforto, eles se reconhecem como estando presentes nesse racismo ambiental provoca neles a necessidade de querer mudar, de querer sair daquela situação, né? Até voltando para as questões ambientais mesmo, né? E falar, olha, isso daí está pegando, eu faço parte, eu estou nessa linha de racismo ambiental por conta do que está acontecendo, principalmente aqui na região, já que nós temos uma grande empresa, né? (Roda de Conversa, Professora Barriguda, 2025)

As reflexões tecidas pelos professores indicam práticas pedagógicas que tensionam as limitações ampliadas pelo Novo Ensino Médio (NEM), ao mobilizarem abordagens contextualizadas e interdisciplinares.

Portanto, a partir dos pressupostos mencionados por Freire (1996), são práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da concepção de que a educação vai além da mera transmissão de conteúdo, pois configura-se como uma atividade formativa que faz a mediação da relação entre sujeito e realidade.

Ainda de acordo com Freire (2023), o educador crítico pode problematizar, com seu educando, o significado da sua situação existencial concreta, visto que os problemas da realidade objetiva, não podem ser solucionados apenas por meio da compreensão do real, da subjetividade dos seres humanos.

O desafio posto para os professores e professoras que acreditam no potencial transformador da educação consiste em identificar e analisar, tanto as características particulares da localidade em que atuam, quanto aquelas que se originam de outros processos.

Cabe, então, desvelar as decisões de âmbito nacional e de caráter global que impactam a localidade, além de questionar sobre os interesses que elas atendem e os grupos e classes beneficiados. Inferimos, com base em Freire (1996; 2023), que utopia e transformação exigem ação, pois a prática pedagógica pressupõe um pensar crítico sobre si mesmo e o mundo, sendo um fazer consciente, intencionado e humanizador que implica atribuir significados, desenvolver abstrações e novas ações.

Nesse sentido, ao propor uma reflexão coletiva sobre o contexto socioambiental em que o Colégio está inserido, com o objetivo de identificar os problemas ambientais presentes na realidade local e discutir possibilidades de abordagem pedagógica dessas questões junto aos estudantes, a partir das perguntas norteadoras, as/os docentes compartilharam suas percepções sobre os impactos ambientais observados na comunidade, relacionando-os a vivências escolares e práticas pedagógicas já desenvolvidas ou possíveis de serem implementadas.

Para sistematizar as reflexões e narrativas, a partir das contribuições dos participantes da Roda de Conversa, as informações foram organizadas, de forma colaborativa, no Quadro 6, com os principais problemas ambientais elencados, bem como as temáticas envolvidas e sugestões de atividades pedagógicas integradas ao currículo escolar.

Quadro 6 – Problemas ambientais locais e possibilidades de abordagem pedagógica

PROBLEMAS AMBIENTAIS LOCAIS	TEMÁTICAS ENVOLVIDAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES
• Degradação e compactação do solo causado pelo arado e monoculturas.	• Práticas de manejo e conservação do solo • Tecnologias sociais • Políticas públicas de apoio à Agricultura Familiar	• Aulas de campo – conhecer a realidade • Análise de áreas impactadas • Discussões em sala • Participação em eventos, seminários que discutam as temáticas • Palestras • Oficinas • Estudos e caso
• Desmatamento do bioma Caatinga	• Fauna • Flora • Endemismo • Cultura local	• Trabalho a partir do estudo sobre a realidade socioeconômica, cultural e ambiental das comunidades • Levantamento de dados socioambientais • Ações com as comunidades (visitas, rodas de conversa, assistência técnica) • Projetos de extensão rural com os estudantes dos Cursos Técnicos
• Impactos causados pelo avanço do agronegócio e monoculturas do sisal	• Esgotamento do solo • Esgotamento dos recursos hídricos • Manejo de solos • Precarização do trabalho • Trabalho análogo à escravidão • Racismo Ambiental • Vulnerabilidade socioeconômica • Impactos ambientais • Desmatamento • Comércio do sisal	
• Desmatamento excessivo e compactação do solo para atividade de pecuária	• Flora • Fauna • Polinização • Cadeias produtivas	
• Resíduos Sólidos	• Ausência de saneamento básico • Legislação e políticas públicas	

• Atividade de extração mineral	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciamento ambiental • Compensação ambiental • Exploração dos recursos ambientais • Colonização • Repasse financeiro aos municípios • Legislação trabalhista • Racismo Ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo sobre a legislação ambiental • Visita à Empresa de extração Mineral • Solicitar apresentação dos dados estatísticos de forma semestral; • Solicitar informações sobre ações de Educação Ambiental e compensação ambiental;
---------------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O diálogo trouxe à tona problemáticas ambientais concretas do território, tais como a extração mineral, o desmatamento do bioma Caatinga, a degradação do solo. Essas questões foram destacadas pelos docentes, como relevantes e próximas da vivência dos estudantes.

As informações sistematizadas no Quadro 6, constituíram-se como parte integrante das informações que subsidiaram a elaboração do Caderno com as Orientações didático-Pedagógicas para a problematização das temáticas da Educação Ambiental no âmbito do Ensino Médio.

As narrativas evidenciam uma preocupação com o esgotamento ambiental e ausência de políticas públicas no enfrentamento de tais questões, conforme destacam:

E agora começou lá, as empresas do oeste da Bahia estão saindo da região de lá do oeste da Bahia e estão vindo para a região aqui da gente, né? Praticamente comprando todas as terras. É a nova fronteira agrícola, né? Então a gente tem que trabalhar com essas problematizações dentro da sala de aula, para eles perceberem que o problema não tá lá fora não, tá aqui junto da gente. E aí tem uma problemática aí grave, porque a gente vê que a SDR, a Secretaria de Desenvolvimento Rural da Bahia, ela não conversa direto com a Secretaria de Meio Ambiente. Esse local aí que vai, essa nova fronteira agrícola aí, eles vão precisar de irrigação. Quem é que libera as outorgas de irrigação? A SEMA. É a SEMA, né? E estão liberando tudo? Estão liberando tudo. E aí os agricultores, né, porque essa fronteira agrícola ela vai pegar pequenas e várias propriedades rurais, familiares, né? Vou arrendar minha terra, vou arrendar. Estou ganhando dinheiro. Quando te devolverem essa terra? Aí pronto, serve mais pra nada. (Roda de Conversa, Professora Aroeira, 2025)

Eu estou pensando aqui, na verdade, no futuro, na parte que vocês estão falando. Porque nos segundos anos eu trabalho com colonização. E aí tem uma coisa que eu já vi dando uma “curiada” no *Google Earth* aqui, Teofilândia. [...] E aí eu estava matutando aqui que dentro de colonização dá para trabalhar a questão da mineração aqui. E sobre a questão de degradação ambiental, eu tenho uma coisa que me surpreendeu quando eu estava olhando o mapa que eu vi que a área da mineradora é bem maior que a área urbana do município. É

um troço que é...É bem maior. (Roda de Conversa, Professor Xique-xique, 2025)

As narrativas dos professores, evidenciam um esforço consciente de integrar as problemáticas ambientais locais ao processo educativo, articulando temas estruturais como expansão agrícola e extração mineral à formação crítica dos estudantes. Essa análise crítica do contexto dialoga diretamente com Loureiro (2019), e Layrargues (2022), que defendem a Educação Ambiental como um campo de formação política, pautado na leitura histórica e social.

Com base nas narrativas docentes, percebe-se que a realidade da apropriação intensiva do território por empreendimentos que geram profundos problemas ambientais, apesar de não estar presente nas ementas dos componentes curriculares, é problematizada nas práticas pedagógicas, demonstrando que

[...] as especificidades dos problemas ambientais e dos conflitos ambientais são importantes, pois numa perspectiva crítica de educação ambiental, os conflitos ambientais podem tornar-se o fio condutor, os temas geradores de um trabalho educativo." (Pinto e Guimarães, 2017, p. 153)

Essa premissa é ratificada por Layrargues (2022), ao afirmar que a análise dos problemas ambientais locais carrega um valor altamente positivo, pois foge das tendências desmobilizadoras que partem dos problemas globais, distantes da realidade local, visto que "as resistências políticas ante os casos de racismo, conflito, injustiça e desigualdade socioambiental são a matéria-prima do ato pedagógico da Educação Ambiental Crítica." (Layrargues, 2022, p. 71).

Por sua vez, essa análise crítica se relaciona com a concepção de educação apontada por Freire (2023), por meio da aproximação crítica da realidade, em um esforço de humanização, direcionado à revelação do concreto, do real, na busca da conscientização dos indivíduos.

Assim, as narrativas docentes reforçam a necessidade de articular os saberes escolares à complexidade dos problemas ambientais, a partir dos conflitos locais, contribuindo para uma educação que forme sujeitos capazes de compreender e intervir em suas realidades.

Portanto, uma perspectiva pedagógica que rompe com a lógica despolitizada, visto que "a educação ambiental crítica não se realiza do sujeito para o mundo, mas

entre sujeitos que coletivamente agem para transformar o mundo e se transformar." (Loureiro, 2019, p. 91).

Essas reflexões reforçam a importância da EA como possibilidade de leitura crítica da realidade e de formação dos sujeitos socialmente engajados, conforme propõe Loureiro (2019). Na mesma perspectiva, para Freire (2023), quanto mais conscientizados os sujeitos, melhor preparados estarão para serem denunciadores/anunciadores, devido ao compromisso de transformação assumido.

Portanto, nos desafia ao desenvolvimento de práticas pedagógica de Educação Ambiental, com uma visão crítica e transformadora, como um ato político, voltado à transformação da realidade. Demanda dos professores e professoras uma postura investigativa, que, conhecendo a realidade, possa agir de forma consciente e crítica, para transformá-la e se transformar.

Na prática pedagógica, a partir da problematização, o que, em certa medida, significa assumir a natureza política da educação. Tomá-lo como referência pode promover, por exemplo, a desnaturalização das desigualdades, das relações de poder e o estranhamento da realidade vivida, além de questionar padrões socioculturais opressores e tornar possível a idealização de outras perspectivas de vida em sociedade.

A partir das etapas da pesquisa colaborativa, cabem considerações indicativas sobre as narrativas dos participantes que demarcam a importância e a necessidade do diálogo colaborativo permanente entre equipe docente, Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar, mediante a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Considerando que

Os professores que abraçam o desafio de autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentam sua capacidade de viver profunda e plenamente. (hooks, 2024, p. 28).

Os Participantes expressam a necessidade de momentos coletivos para efetivar a elaboração de um planejamento pedagógico de forma coletiva e colaborativa, com enfoque na prática pedagógica comprometida com a transformação social, a partir de uma pedagogia engajada, conforme reflexiona hooks (2024)

Ressaltam a valorização das experiências vivenciadas por colegas do mesmo Colégio, como forma de orientar e motivar outras atividades de forma coletiva, bem

como a demanda por materiais e informações sobre o contexto local, para serem inseridos no desenvolvimento das propostas de atividades realizadas no Colégio.

Os participantes/colaboradores apresentaram sugestões concretas para potencializar as práticas pedagógicas de Educação Ambiental no Colégio. Dentre as quais, destaca-se a relevância de materiais contextualizados e acessíveis, com foco no Território de Identidade do Sisal e na construção colaborativa para o desenvolvimento das práticas pedagógicas:

E nós, como professoras, estamos aqui para isso, para quebrar esses paradigmas. Então, diante das falas aí, desde o início, bate aqui na minha... na minha cabecinha, que é necessário para mim, para que isso possa ocorrer de identidade, de pertencimento, precisava existir uma proposta, mas que todos estivessem reunidos. [...] Eu acho que isso é urgente, urgentíssimo, urgentíssimo, que a gente possa pensar em algo grandioso. Grandioso, que vá atingir todas as disciplinas, estações, tudo. Mas assim, que possa também ser elaborado por todos nós. O interessante seria esses dados partirem, saírem dos nossos alunos. [...] (Roda de Conversa, Professora Umbuzeiro, 2025)

[...] e aí como tudo passa pela política, e como a questão ambiental vai muito em legislação também, tem a cultura muito de enxergar uma pessoa, o executivo. Mas é lugar, é. Mas você pode saber os projetos que tem na Câmara sobre a questão ambiental também é interessante, porque lá tem muito. [...] Eu pensei importante criar algum tipo de alguma coisa que faça uma ligação com as comunidades, tipo com associações locais, ou algo desse tipo. [...] Poderia ser atividades diferenciadas, cada período, atividades diferentes, para não ficar, não cair na mesma. (Roda de Conversa, Professor Xique-xique, 2025)

Trazer, vamos lá, localização geográfica, tipo de bioma, o nível de desmatamento do município, como é que está, o IDH, o tipo de solo, o que é produzido naquele município. Se nesse Caderno Pedagógico estivesse já trazendo os principais impactos ambientais, traria um suporte muito maior para o professor que está trabalhando em sala de aula, reduziria bastante a carga horária de trabalho e planejamento. [...] Além de focar em Teofilândia, é importante trabalhar a localidade, mas também reconhecer onde Teofilândia está inserida, (Roda de Conversa, Professora Barriguda, 2025)

Isso é importante, porque, por exemplo, quando eu vim aqui para o município, minha região é do Recôncavo. Eu conheço muito pouco da região do Sisal. E até agora, o que eu conheci foi, em parte, por causa dos alunos. Se tiver todas essas informações no Caderno disponibilizadas, todos os professores vão conseguir trabalhar a parte do meio ambiente com exemplos mais precisos. Por exemplo, na parte da Física, vai ser muito mais tranquilo. Por exemplo, falar de deslocamento, do povoado tal, quanto tempo leva, como é o tipo de caminho, como é o tipo de relevo. Dá para falar muita coisa. Até questão de combustível. A gente pode falar de consumo de

combustível se a gente tiver noção de qual é o tamanho da localidade. (Roda de Conversa, Professor Angico, 2025)

Trazer um plano de aula de forma interdisciplinar que pudesse abranger várias disciplinas. Vamos supor aí a regionalidade. E trazer de forma interdisciplinar esse plano de aula, de como o professor ele pode executar esse plano de aula, sabe? Dando dicas de como ele pode fazer isso de forma interdisciplinar. Então, outra parte, uma outra seção desse Caderno, **poderiam ser orientações interdisciplinar, como essa prática se tornar interdisciplinar. Mas nesse caso, diria que poderia usar em cada uma das áreas. [...] Alguns filmes também, trazer algumas dicas de filmes para trabalhar essas temáticas. Jogos pedagógicos que podem ser trabalhados também. Documentários locais, documentários locais que são produzidos além dos locais.** (Roda de Conversa, Professora Barriguda, 2025)

Eu acho que poderia ter um recorte das comunidades rurais do município. A gente tem alunos diversos de várias comunidades rurais, e eles têm a visão deles ali, mas eles não têm noção, porque são contextos diferentes, embora estejam dentro de um Município. [...] Sim, valorização, né? Isso. E também o nome ainda, as pessoas de referência do município. (Roda de Conversa, Professora Aroeira, 2025)

A partir das inquietações e discussões tecidas com os(as) professores participantes/colaboradores, elaboramos um caderno, resultando em um material que expressa saberes partilhados e experiências vivenciadas.

Em consonância com os pressupostos da pesquisa colaborativa, o Caderno com orientações didático-pedagógicas foi elaborado em conjunto com os participantes da pesquisa, no exercício constante de refletir e repensar sobre a problematização das temáticas da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas.

Com base nas narrativas docentes, o caderno reúne fundamentação teórico-metodológica de EA, na perspectiva crítica, propostas de atividades e vivências, bem como sugestões de literaturas e recursos audiovisuais que possibilitam a problematização de temáticas da EA.

No campo das práticas pedagógicas, o diálogo indica a valorização de estratégias como projetos baseados em problemas e estudos de caso, com ênfase no território e nas realidades vividas pelos estudantes.

Portanto, fundamenta-se na concepção de educação, na perspectiva libertadora, conforme Freire, (1996, 2022, 2023), a partir da dialogicidade e da problematização em torno das contradições sociais vividas pelos sujeitos do processo

de ensino e aprendizagem, que por sua vez, tem como horizonte, o processo de humanização destes sujeitos.

Conforme destaca Zanardi (2015, p. 104)

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.

Em suma, uma concepção de educação voltada à libertação dos educandos consiste na conscientização destes acerca das contradições vividas no contexto das organizações humanas às quais pertencem, tendo em vista a superação das mesmas, mediante a transição da consciência ingênua à consciência crítica, conforme proposto por Freire (2023).

De tal modo, uma vez conscientes destas contradições como problemas a serem enfrentados, bem como de seu papel de sujeito ativo, em seu próprio processo de aprendizagem, terão condições de buscar formas de enfrentamento e a efetivação das devidas transformações de seus contextos sócio históricos e culturais.

Partimos do pressuposto das Rodas de Conversa como espaço de escuta, reflexão e construção coletiva, propício ao diálogo, e a singularidade da partilha, conforme ressalta Pinheiro (2020).

Os sentidos construídos nas Rodas de Conversa, sobre as práticas pedagógicas e abordagem da Educação Ambiental, evidenciam a centralidade desses encontros como espaço dialógicos, reflexivos e de construção coletiva. Por meio da escuta e troca de experiências, emergem percepções, ressignificações e possibilidades de abordagens da Educação Ambiental, no contexto do Ensino Médio.

No momento de avaliação e encerramento, cada participante foi convidado a expressar oralmente suas impressões sobre a experiência de participar das Rodas de Conversa. Dentre as quais, destacamos as narrativas a seguir:

Ai, eu gostei...porque tivemos discussões realmente importantes. [...] E eu acredito que é esse o nosso trabalho enquanto docente. Obrigada pela oportunidade de ter nos proporcionado esse momento de discussão e dividir experiências tão grandiosas. (Roda de Conversa, Professora Barriguda, 2025)

Pra mim, pra mim o principal foi justamente conversar com os colegas, independente de ser pro seu trabalho ou não. [...] E uma das coisas que a gente mais reclamou foi justamente da falta de tempo. De articulação da peça. E aí esse momento aqui tá se refletindo, porque eu fui tendo várias ideias aqui! (Roda de Conversa, Professor Xique-xique, 2025)

[...]o melhor é participar e observar essas experiências que os outros têm, ligado a um mesmo tema em comum, porque aí a gente consegue ter uma noção do que a gente tem feito de forma semelhante, de algo que a gente pode melhorar, ou então alguma coisa que a gente poderia ter feito, mas a gente nunca imaginou que fizesse dessa forma. É, realmente, eu gostei bastante de poder ter a oportunidade de participar dessa roda de conversa. (Roda de Conversa, Professor Angico, 2025)

Então, a palavra que fica é conhecimento. Muito bom. Também agradeço bastante pelo convite e trocas significativas, viu? A escuta, é, eu acho assim, essa questão da escuta é muito importante, porque independente do tempo que eu estou, mas eu ainda aprendo muito, vou aprender a vida toda. (Roda de Conversa, Professora Barriguda, 2025)

Considerando as Rodas de Conversa, como técnica de pesquisa que valoriza a perspectiva colaborativa da pesquisa, as narrativas tecidas possibilitaram repensar a prática pedagógica, bem como o reconhecimento da importância de espaços coletivos como uma oportunidade de escuta e construção de saberes.

A interação com os colegas a partir da partilha de experiências e diferentes perspectivas foram percebidas pelos participantes como oportunidades de aprendizagem mútua, “o melhor, de tudo isso, é que a gente conversou aqui e tudo isso vai acabar influenciando a prática da gente daqui pra frente. Ao longo das próximas aulas e dos próximos planejamentos.” (Roda de Conversa, Professor Angico, 2025).

Para as professoras e professores participantes das Rodas de Conversa, o momento representou não apenas um debate sobre práticas pedagógicas e desafios na abordagem da Educação Ambiental, no âmbito do Ensino Médio, mas também uma vivência colaborativa de valorização e fortalecimento do fazer docente.

Esse intercambio permitiu que os docentes reconhecessem práticas semelhantes, identificassem possibilidades de aprimoramento e compreendessem que as temáticas debatidas influenciam diretamente nos planejamentos pedagógicos e impulsionam a busca por melhorias, conforme expressou um das participantes: “isso dá um gás, dá um gás danado, vai dar um, gás, né? É pra gente de querer fazer

sempre o melhor. Com certeza. Foi ótimo." (Roda de Conversa, Professora Barriguda, 2025).

As Rodas de Conversa foram encerradas com agradecimentos a todos e todas pela generosidade em compartilhar vivências e reflexões, reafirmando que o objetivo central era, e continua sendo, pensar e construir de forma colaborativa orientações que contribuam para a problematização das temáticas da Educação Ambiental, no Ensino Médio, a partir da perspectiva da Educação Ambiental Crítica.

Do ponto de vista da pesquisa, esses encontros foram estratégicos para a elaboração do produto educacional, pois trouxeram contribuições a partir de demandas concretas da prática docente, bem como ideias e reflexões diretamente relacionadas à estrutura e ao conteúdo do material a ser elaborado.

As análises e reflexões tecidas nesta pesquisa, revelam o potencial das Rodas de Conversa como dispositivo metodológico de pesquisa, pois possibilitou o diálogo horizontal, a escuta e compartilhamento de saberes e vivências, considerando que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo visando transformá-los e humanizá-los, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias, nem tornarem-se simples troca de ideias a ser consumidas pelos seus permutantes. (Freire, 2023, p. 109)

A concepção de diálogo em Freire (2023) não se restringe apenas à comunicação, perpassa por uma concepção política e fundamenta o modo como entendemos a relação entre pesquisadora e participantes colaboradores desta pesquisa.

Foi significativo perceber que à medida que os professores dialogavam sobre suas práticas pedagógicas, teciam reflexões sobre a Educação Ambiental. Nesse processo dialógico, fui percebendo um grupo de professores e professoras críticos e engajados, que percebem os limites estruturais do sistema educacional e buscam construir alternativas que integrem a realidade do Território de Identidade às práticas pedagógicas, conectando os saberes escolares à realidade concreta vivida pelos estudantes.

Essa experiência reafirma a importância da pesquisa enquanto processo de escuta atenta e análise crítica e a potência das Rodas de Conversa, no compromisso

com uma produção acadêmica construída em diálogo com a realidade e as necessidades dos sujeitos envolvidos.

Como parte do processo colaborativo, desta pesquisa, um dos professores participantes elaborou um cordel que sintetiza, em versos rimados, as reflexões, experiências e aprendizados compartilhados durante as Rodas de Conversa. O cordel, apresentado a seguir, integra-se como parte constituinte desta dissertação, reforçando o caráter plural da produção acadêmica e traduzindo em linguagem artística e afetiva, a riqueza das trocas que marcaram o percurso coletivo vivido.

Da “Pedagogia Ambiental do Oprimido”

Na escola recebi
um convite especial
para uma roda de conversa
sobre um tema central
professores reunidos
e o assunto discutido
foi Educação Ambiental

Acostumados que estamos
com a Vânia coordenadora
foi bom que ela disse logo
“aqui sou pesquisadora”
e assim iniciamos
muitas coisas conversamos
numa prosa encantadora

No dia 10 do mês de julho
foi a primeira reunião
de início conceituamos
o tema da discussão
de modo leve legal
da Educação Ambiental
expomos a percepção

Com tantas cabeças boas
Muita coisa foi surgindo
Cada um foi se
expressando
e o papo então fluindo
compartilhamos impressões
e também opiniões
todos falando e ouvindo

O diálogo foi tão bom
e até um tanto divertido
que com base em Paulo
Freire
podemos até ter assistido
um conceito que surgia
que é a “Pedagogia

Ambiental do Oprimido”

Quem cunhou o termo foi
o nosso colega Zau
a quem devo dar o crédito
para não proceder mal
e valorizar o pensamento
trazido naquele momento
por esse intelectual

Depois de muitas ideias
surgirem na discussão
concluiu-se que existe
uma certa relação
do homem com o ambiente
que vai muito mais à frente
da mera preservação

Trata-se de entender
a complexa relação
entre humano e natureza
prestando muita atenção
para saber produzir
sem o ambiente agredir
nem causar degradação

No que tange a aparição
da temática ambiental
em nosso fazer pedagógico
de um modo transversal
ficou uma impressão
que nas aulas a discussão
não teve tanta moral

Abriu-se então o espaço
para cada um relatar

quais são as limitações
para do tema tratar
aí a prosa se estendeu
de tanto que apareceu
coisa para nos limitar

Nem é bom trazer detalhes
mas vale a pena citar
alguns poucos desafios
que temos de enfrentar
pra dá conta do de sempre
pensar um pouco pra frente
e outros temas trabalhar

Tem muito tempo de aula
tem falta de formação
tem matérias diferentes
que dividem a atenção
muita tarefa a cumprir
e ainda para concluir
falta de articulação

Professor tem que dá conta
sempre de tanto problema
que sem o articulador
para deixar tudo no
esquema
a coisa não pode andar
o que nos leva a pensar
que é o quer o sistema

Com tudo isso a conversa
foi deveras proveitosa
mesmo com tantos
problemas
e discussão calorosa
vimos não é banal
reunir um pessoal
para dois dedos de prosa

Sendo assim no dia 15 do mesmo ano e mês nos encontramos de novo pra conversar outra vez para pensar em solução formas de intervenção e foi o que a gente fez

Nesse segundo encontro focamos bem mais na prática como o novo ensino médio impactou na didática se foi uma transformação que melhora a educação ou só aumentou a problemática

Para resumir como o assunto foi tratado na conversa com certeza a temática é bastante controversa embora tenha parte boa deixou muita coisa à toa por que foi feito com pressa

Visto como positivo foi o tempo que cresceu dos alunos na escola coisa que aconteceu por conta do integral que pro bem ou para o mal mais aulas nos concedeu

Teoricamente então poder-se-ia trabalhar alguns temas transversais que é importante estudar dentre eles o meio ambiente que era o foco da gente o que nos pôs a pensar

Mas na prática a teoria não funciona direito pois mesmo que haja tempo existe um grande defeito a falta de discussão com o povo da Educação quando o modelo foi feito

E assim no contraturno da escola integral não ficou bem arrumado o trabalho transversal por isso é que muita pauta ainda continua em falta dentre elas a ambiental

Fora isso o novo modelo foi simplesmente imposto para grande parte de nós Inclusive a contra gosto pois não há investimento para o desenvolvimento do ensino médio proposto

Nem de infraestrutura nem também de pessoal mesmo com mais tempo então não se trabalha legal a coisa não acontece pois o esforço parece sempre muito pessoal

Nas aulas de cada um o tema é trabalhado quando se enxerga um gancho em que possa ser linkado é necessário então maior articulação para que seja ampliado

Um bom exemplo de como a coisa não é bem pensada é o nosso próprio colégio que teve a área ampliada no entanto uma coisa irrita boa parte só tem brita que é melhor ser retirada

Alguns professores têm uma ideia para usar essa grande área externa onde dá para plantar muitas árvores nativas tornando essa terra viva para uma caatinga criar

Chegando a parte final como a ideia é montar

um caderno orientador que nós possamos usar ideias foram surgindo e nós fomos discutindo os modos de trabalhar

Dentre o que foi sugerido vale a pena destacar nosso contexto local de que temos de falar buscar articulações com pessoas e instituições com quem possamos trabalhar

Desse modo o estudante constrói o autorrespeito pois olhando o que está perto ele se sente sujeito e assim na comunidade um empenho de verdade por ele então será feito

Assim esperamos que algo seja então mudado e o fazer pedagógico passe a ser modificado de modo que para a gente trabalhar meio ambiente tenha significado

Chegando então ao final desse nosso bate-papo foi aberto o espaço para o último relato e o que mais foi ouvido de um jeito resumido foi um "estou muito grato"

Grato por participar de momentos tão legais para podermos em conjunto pensar no que a gente faz momentos assim então a nossa educação precisa ter muito mais

Moisés Saturnino Araújo
(O Sertanejo de Saturno, 2025)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a relevância de refletir sobre as práticas pedagógicas na abordagem da Educação Ambiental, no âmbito do Ensino Médio, a intenção de desenvolver esta pesquisa se deu a partir da minha experiência como professora, coordenadora pedagógica e estudante, visto que, após o ingresso no Programa de Mestrado para o Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UEFS), deparei-me com a necessidade de reflexionar sobre a prática pedagógica, a partir da problematização das temáticas ambientais, no cotidiano escolar.

Sendo assim, essa pesquisa buscou responder a seguinte pergunta norteadora: como as práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Médio, problematizam temáticas da Educação Ambiental, em um Colégio de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino da Bahia?

Foi no intuito de responder essa questão que iniciamos a pesquisa tendo como objetivo geral: compreender como práticas pedagógicas de professores que atuam no Ensino Médio problematizam temáticas da Educação Ambiental em um Colégio de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

As leituras e reflexões tecidas ao longo da pesquisa e as Rodas de Conversa realizadas com os(as) docentes, revelam que os(as) participantes/colaboradores da pesquisa possuem compreensão e concepções da Educação Ambiental que se alinham à perspectiva crítica, de modo que reconhecem a relevância de abordar a EA, a partir da problematização da realidade, vinculada ao contexto de vida dos estudantes e orientada para a formação crítica e emancipatória.

Portanto, os professores participantes/colaboradores da pesquisa, reflexionam sobre a importância da EA, entendendo-a como prática política e formativa, a partir da análise crítica da realidade local e diálogo com os saberes dos estudantes, para promover a transformação social.

As rodas de conversa revelaram que, apesar dos desafios acirrados a partir da implantação do Novo Ensino Médio (NEM), especialmente a partir dos Itinerários Formativos e a fragmentação curricular, os docentes estão comprometidos para desenvolverem práticas pedagógicas contextualizadas.

Nesse sentido, os docentes apontam desafios ampliados a partir da implantação do NEM como entraves no desenvolvimento de práticas pedagógicas de forma colaborativa e interdisciplinar, tão essenciais à abordagem da Educação Ambiental, na perspectiva crítica. Ao mesmo tempo, apontam a necessidade de momentos de diálogos formativos para os professores, no sentido de contribuir com a reflexão e planejamentos da prática pedagógica.

Nas reflexões teórico-metodológicas tecidas nesta pesquisa, destacamos a relevância da problematização de temáticas da Educação Ambiental, na perspectiva crítica, que dialogue diretamente com os saberes locais.

A pesquisa conclui que quando as temáticas ambientais são ligadas às experiências vividas pelos estudantes a escola potencializa o seu papel na construção de uma formação crítica e emancipatória. Ao mesmo tempo, contribui para o debate sobre os impactos do NEM na organização curricular e no trabalho pedagógico, destacando os elementos que geram entraves para a efetivação da Educação Ambiental, na perspectiva crítica.

Mediante esse cenário, foi elaborado um Caderno com orientações didático-pedagógicas, como produto educacional, construído em diálogo colaborativo, com os professores participantes/colaboradores da pesquisa. O Caderno surge como alternativa concreta, para subsidiar o trabalho docente e fomentar a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas a partir da problematização de temáticas da Educação Ambiental, na perspectiva crítica, no sentido de ressignificar saberes e práticas pedagógicas comprometidos com a emancipação dos sujeitos.

Na tessitura da pesquisa, muitas vezes, fez-se necessário refazer os caminhos e traçar novas rotas. Esse movimento, embora desafiador, possibilitou maior implicação com objeto de pesquisa.

Ressaltamos que a exiguidade de tempo, bem como os desafios de conciliar as demandas cotidianas no exercício da coordenação pedagógica, com as etapas da pesquisa, pode ter reduzido a abrangência do trabalho de campo. No entanto tais desafios, configuram-se como parte constitutiva do processo, o que demandou a revisão contínua das escolhas metodológicas e o redirecionamento dos caminhos trilhados.

Esse exercício constante de reconstrução demarca o caráter dialético e formativo da própria pesquisa. Nesse contexto, as Rodas de Conversa assumiram um

papel central, constituindo-se como espaços privilegiados de interlocução, escuta, troca de saberes e construção coletiva de reflexões, sobre as práticas pedagógicas.

Consideramos que esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas se apresenta como um processo em constante construção, aberto a novos olhares, interpretações e desdobramentos. Para o desenvolvimento de futuras pesquisas, sugerimos que o *lócus* seja ampliado para outros Colégios, analisando diferentes realidades para compreender as possíveis variações na abordagem da Educação Ambiental. Outra proposição, se refere à ampliação do número de professores participantes e Rodas de Conversas, possibilitando a diversidade de narrativas, diálogos e reflexões.

A realização desta pesquisa e elaboração do produto educacional, contribuíram diretamente para qualificar minha prática profissional, ampliando as possibilidades de abordagem da Educação Ambiental, de modo a reafirmar o sentido político da educação.

Em síntese os resultados desta pesquisa ratificam que o desenvolvimento de práticas pedagógicas, por meio da problematização das temáticas da EA, a partir da perspectiva crítica e fundamentada na concepção de educação problematizadora e emancipatória, podem contribuir significativamente para a formação crítica e o engajamento social dos estudantes.

Assim, reafirmamos a relevância da pesquisa, seu caráter dinâmico e potencial de continuidade, contribuindo para as reflexões sobre práticas pedagógicas e para a Educação Ambiental, na perspectiva crítica, reforçando o compromisso com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; GATTI, B. A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO- ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**, 2008, Brasília. Anais [...]. Brasília, DF: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008.

ALBUQUERQUE, M. O. de Araujo. REVOADA COLABORATIVA: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. In IBIAPINA, I. M. L. de M; BANDEIRA H. M. M.; ARAUJO F. A. M. (orgs). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016.

ARAÚJO, M. S. **Da “Pedagogia Ambiental do Oprimido”**. [S.l.: s.n.], [20--]. Não publicado.

BAHIA, **Parecer CEE Nº 327/2019a**. Diretrizes para implantação da Base Nacional Comum Curricular, nas redes de ensino e nas instituições educacionais integrantes do sistema de Ensino. Disponível em: https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/sites/site-cee/files/migracao_2024/arquivos/arquivos/File/BNCC/ParecerCEEn3272019.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia - etapa Ensino Médio**. 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11rlEL-V16JQh4Vn2MMR-7Awmsca2QE8I/view>

BAHIA. Lei n. 12.056, de jan. 2011. **Política Estadual de Educação Ambiental**. Governo do Estado da Bahia. SEMA, Salvador, 2011.

BAHIA. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – Bahia (PLIBA)**. Orientações para as mudanças do Ensino Médio, a partir de 2020 e o período de transição para que toda a Rede faça a travessia da política curricular. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIBA.pdf>. Acesso em Acesso em: 22 mar. 2025.

BAHIA. **Resolução Nº 192/ 2022a**. Estabelece normas para implementação do Ensino Médio no BRASIL, **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental [s.l.: s.n.]. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rccp002_12.pdf>](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rccp002_12.pdf). Acesso em 15 de julho de 2024.

BAHIA. **Portaria Nº 1674/ 2022b**. Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio em Tempo Parcial e em Tempo Integral, dos turnos diurno e noturno, para o ano de 2022. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/14743#/p:43/e:14743?find=PORTARIA%20N%C2%80%201674/2022> Acesso em: 22 mar. 2025.

BAHIA. **Portaria Nº 1978/ 2022c**. Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio, nos termos da Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DaKGWByL7Xx80NMXtZtVKTRJeH45sp1S/view>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BAHIA. **Portaria SEC/BA nº 190 de 2024a**. Dispõe sobre a sistemática de Avaliação para Aprendizagem na Rede Estadual de Ensino, em todas as ofertas e modalidades da Educação Básica. Disponível em:

https://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/?page_id=746. Acesso em Acesso em: 22 abr. 2025.

BAHIA. Portaria SEC/BA nº 190 de 2024b. Institui o Projeto de Sucesso Escolar, que compreende o conjunto de iniciativas para a plena garantia do direito à educação, a permanência dos estudantes nas unidades escolares, a progressão escolar e a gestão das informações educacionais, proposto pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Disponível em: https://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/?page_id=746. Acesso em Acesso em: 22 abr. 2025.

BAHIA. Portaria SEC/BA nº 522 de 25 de Abril de 2023. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. 2023. Dispõe sobre a ação, Gestão da Aprendizagem, o procedimentos para conjunto garantir de a recomposição da aprendizagem dos estudantes e a regularização dos indicadores de fluxo e o fortalecimento da proficiência dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática proposto pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/gestao-da-aprendizagem>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BAHIA. Portaria SEC/BA nº 77 de 2025. Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, nos termos da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, e em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio. Disponível em: https://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/?page_id=746. Acesso em Acesso em: 22 abr. 2025.

BAHIA. Programa de Educação Ambiental do Estado da Bahia. Governo do Estado da Bahia. SEMA, Salvador, 2013.

BAHIA. Resolução e parecer nº N° 11, de 17 de janeiro de 2017, de 15 de julho de 2024. **Dispõe sobre a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. N° 11, de 17 de janeiro de 2017**, [S. l.], 17 jan. 2017. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_11_2017_e_Parecer_CEE_N_16_2017__1.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 29 de mar 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho 2007, 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. Brasília, fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Parecer Nº 03/2018. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n.

13.415/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.432, de 28 de Dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em 22 de Abr de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021. Institui o Programa Itinerários Formativos. Brasília, 2021. <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-mediodescontinuado/pdfs/PORTARIAN733DE16DESETEMBRODE2021PORTARIAN733DE16DESETEMBRODE2021DOUImprensaNacional.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2601, de 16 de maio de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14926.htm. Acesso em: 22 de Mar 2025.

BRASIL. Lei nº14.945, 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. Brasília, 2024.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/328-1.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2024

CARTEA, P. A. M. A necessidade de declinar o verbo colapsar no campo da educação ambiental In LAYRARGUES, P. P. ; SATO, M. **Se o mundo vai acabar, por que deveríamos reagir?** a agenda da educação ambiental no limiar do colapso ambiental. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2024. v. 1. 143p.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, [S. I.], v. 29, n. 15, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FACHIN, J. M. A.; LUIZ, T. C.; SATO, M. (*in memoriam*). Educação Ambiental e colapso climático: os caminhos de um grupo pesquisador. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 29, n. 2, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/18395>. Acesso em 08 de Agosto de 2025.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em 07 de Julho de 2025.

FRANCO, M. A. do R. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In* FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente** [livro eletrônico] / Maria Amélia- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2021.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. **Revista eletrônica pesquiseduca**, [S. I.], v. 12, n. 27, p. 367–379, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/991>. Acesso em: 16 jun. 2024.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, 14 dez. 2016. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3392>. Acesso em 28/04/2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34^a edição São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 48^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 85^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FRIGOTTO, G. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. I.], v. 1, n. 24, p. e17172, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2023.17172. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17172>. Acesso em 23 de Setembro de 2024.

GATTI, B. A. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. I.], v. 13, n. 28, p. 47–56, 2021. DOI: 10.31639/rbpfp.v13i28.546. Disponível em: <https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/546>. Acesso em: 26 mai. 2024.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional** [online]. 2006, vol.06, n.19, pp.25-35. ISSN 1981-416X. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2006000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22/03/2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber, 2008.

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

JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, [S. I.], v. 16, n. 35, p. 267–283, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1569. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 30 mar. 2025.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em 20 de Set. de 2025.

KRAWCZYK, N.; JACOMINI, M.; SILVA, M. R. da. Novo Ensino Médio: o que não tem conserto. **Outras Palavras**. São Paulo, 26 de Abril de 2023. Disponível em: <https://outraspalavras.net/direitosouprivilegios/novo-ensinomedio-o-que-nao-tem-conserto/>. Acesso em 30 de Mar 2025.

KUENZER, A. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 de março de 2024.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental crítica e formação ecopolítica. **Senti-pensarnos Tierra**, 2022. Disponível em: https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/08/V3_Senti-pensarnos-tierra_N10.pdf#page=72. Acesso em: 15 junh. 2024.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma Educação Ambiental Indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Educação Ambiental: insurgências, Re-existências e esperanças. [S. I.], 2020. DOI: 10.22409/resa2020.v0i0.a40204. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40204>. Acesso em: 15 de Junho de 2024.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. Ambiente & Sociedade, Campinas, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>. Acesso em: 15 junh. 2024.

Lei 14.945: nova reforma do Ensino Médio é sancionada sem garantir qualidade. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)**. 02 de Agosto de 2024. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/lei-14-945-nova-reforma-do-ensino-medio-e-sancionada-sem-garantir-qualidade-e-eq-ea97>. Acesso em 04 de julho de 2025.

LIMA, G.F. da C. Quando a razão econômica promove a irracionalidade e a insustentabilidade sistêmica *In* LAYRARGUES, P. P. ; SATO, M. . **Se o mundo vai acabar, por que deveríamos reagir?** a agenda da educação ambiental no limiar do colapso ambiental. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2024. v. 1. 143p.

LOUREIRO, C. F. B. SILVA, S. do N. S.; **As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0724->. Acesso em 04 de Julho de 2025.

LOUREIRO, C. F. B. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. I.], v. 36, n. 1, p. 79–95, 2019. DOI: 10.14295/remea.v36i1.8954. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8954>. Acesso em: 04 de Agosto de 2025.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e lutas antissitêmicas. **Senti-pensarnos Tierra**, 2022. Disponível em: https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/08/V3_Senti-pensarnos-tierra_N10.pdf#page=72. Acesso em: 15 junh. 2024.

MELO, M.C. H. e CRUZ, G. de C. 2014. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**. 4, 2 (maio 2014), 31-39. DOI:<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>. Acesso em 18 de Maio de 2025.

MELLO, M. B. **A reforma do Ensino Médio na rede pública Estadual de Educação da Bahia**: uma análise a partir da arena política. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39296>. Acesso em Acesso em 22 de Mar 2025

MIZUKAMI, M. da G. ANDRADE, M. de F. R. LIMA, Martins, F. de P. Pesquisa colaborativa: contextualizações, conceptualizações, reflexões e desenvolvimento profissional da docência. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 12, 2021. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8400. Acesso em 16/02/2024.

MOLL, J. A escola pública brasileira e educação integral desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum** vol.18 no.4 São Paulo out.dez 2020, Epub 20-Jan-2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50985/33957>. Acesso em: 05 de julho de 2025.

OLIVEIRA, E. T.; ROYER, M. R. A Educação Ambiental no contexto da Base Nacional Comum. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. I.], v. 10, n. 30, p. 57–78, 2020. DOI: 10.26514/inter.v10i30.3717. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3717>. Acesso em 06 de Julho de 2025.

PINTO, V. P. dos S; GUIMARÃES, M. A educação ambiental no contexto escolar: temas ambientais locais como temas geradores diante das questões socioambientais controversas. **Revista de Geografia-PPGEO-UFJF**, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/view/18064>. Acesso em: 25 de Julho de 2025.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, [S. I.], v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1488. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em 22 de Agosto de 2025.

RAMOS, M. N Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI: avanços e retrocessos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. I.], v. 1, n. 24, p. e17187, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17187. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17187>. Acesso em: 18 de Agosto de 2025.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009, 2^a edição.

SANTOS, C. C. de F. **Educação (em tempo) integral?** Uma análise do programa de fomento às escolas de Ensino Médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022). Faculdade de Educação,

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36961>. Acesso em Acesso em 22 de Mar 2025

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de Agosto de 2025.

SAVIANI, D. Caracterização geral da Pedagogia Historico-Critica como teoria pedagógica dialética da educação **in Pedagogia Histórico-Crítica e prática pedagógica transformadora**. LOMBARDI, J. C.; COLARES, M.L.I.S.; ORSO, P. J. 1^a Ed. Uberlândia, Minas Gerais. Editora Navegando (edição eletrônica) 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em 28 de Mar 2025.

TOZONI-REIS. M. F. de C. Sobre educar e transgredir. **Ciênc. Educ.** Bauru, v. 25, n. 1, p. 3-4, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QsXsLjCWyrLvsSPqHjBtQ4R/?lang=pt>. Acesso em 16 de Setembro de 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2^a Ed. Campinas, Papirus, 2008.

VIANNA, R. de B. **Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil**: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral - PFEMTI (2016-2022). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2021.

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 e-ISSN: 1809-3876. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26354>. Acesso em: 05 de julho de 2025.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL PARA
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS – PROFCIAMB – UEFS



APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado Gestor Escolar

Sou estudante regular do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB), associada da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e irei realizar a pesquisa intitulada Práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Médio: abordagens de temas ambientais em um Colégio de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Para realizar a referida pesquisa, precisarei realizar entrevistas e rodas de conversa com alguns professores da Unidade Escolar. Os dados obtidos serão usados somente para fins acadêmicos e de pesquisa, não tendo finalidade de avaliar a Instituição.

Esta pesquisa objetiva compreender como os professores, em suas práticas pedagógicas, problematizam temáticas da Educação Ambiental no Ensino Médio em um Colégio de Tempo Integral, da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Assim venho, por meio desta carta, comunicar a este Colégio as minhas intenções de pesquisa e solicitar a colaboração para que possa realizar as etapas previstas na pesquisa.

Os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e/ou apresentados em encontros e congressos que se relacionem com o tema e objeto de pesquisa. Portanto afirmo que a pesquisa será desenvolvida dentro dos princípios éticos e morais, de modo que as informações obtidas por meio dos relatos (imagens, anotações e áudios) serão confidenciais preservando a integridade e identidade de todos os participantes.

Como produto educacional, teremos a elaboração de um caderno com orientações didático-pedagógicas, que possibilite a problematização de temáticas da Educação Ambiental na perspectiva crítica, a partir da abordagem interdisciplinar que será disponibilizado no repositório da rede PROFCIAMB

Os responsáveis pela pesquisa são: Prof. André Luiz Nascimento - andre12@uefs.br; Profª Maria Cláudia Silva do Carmo - mscarmo@uefs.br; Lucivania Mota de Jesus - vaniamotapg@gmail.com.

Atenciosamente,

_____ de _____ de 2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL PARA
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS – PROFCIAMB – UEFS



APÊNDICE B – CARTA-CONVITE

Prezado (a) professor (a)

Saudações pedagógicas

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **“Práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Médio: abordagens de temas ambientais em um Colégio de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino da Bahia”**, que tem como objetivo compreender como os professores, em suas práticas pedagógicas, problematizam temáticas da Educação Ambiental no Ensino Médio em um Colégio de Tempo Integral, da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

A pesquisa ocorrerá de forma colaborativa e terá como técnica de pesquisa uma entrevista semiestruturada a ser respondida presencialmente pelos participantes, e rodas de conversa que ocorrerão em 03 encontros presenciais.

As informações obtidas serão analisadas e divulgadas conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UEFS).

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas para fins éticos no endereço: Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, Departamento, Módulo IV, Av.: Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, CEP: 44036-900. Feira de Santana – Bahia, Telefone e Fax: (75) 3161-8084

Nossos contatos são: André Luiz Brito Nascimento - andre12@uefs.br; Profª Maria Cláudia Silva do Carmo - mcscarmo@uefs.br; Prof. André; Lucivania Mota de Jesus - vaniamotapg@gmail.com.

Aceito ()

Não aceito ()

Feira de Santana, _____ de _____ de 2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL
PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS – PROFCIAMB – UEFS



APÊNDICE C – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (RCLE)

Prezado (a)

Pelo presente Termo, convidamos-lhe a participar da pesquisa intitulada Práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Médio: abordagens de temas ambientais em um Colégio de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino da Bahia, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB), associada da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Esta pesquisa objetiva compreender como os professores, em suas práticas pedagógicas, problematizam temáticas da Educação Ambiental no Ensino Médio em um Colégio de Tempo Integral, da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

É importante ressaltar que esta pesquisa não oferece risco ou constrangimento, já que você não será identificado(a) na transcrição do material das Rodas de Conversa. A pesquisa poderá contribuir para as práticas pedagógicas em Educação Ambiental, uma vez que o estudo poderá resultar na construção de saberes coletivos sobre as práticas pedagógicas.

Os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e/ou apresentados em encontros e congressos que se relacionem com o tema e objeto de pesquisa. As informações obtidas por meio dos relatos (imagens, anotações e áudios) 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. Não há nenhum tipo de vantagem pessoal, haja vista que o foco é a elaboração de um Caderno com orientações didático-pedagógicas, que possibilite a problematização de temáticas da Educação Ambiental, na perspectiva crítica, a partir da abordagem interdisciplinar. Você poderá ter acesso e também utilizar o Caderno

elaborado que será disponibilizado no repositório da rede PROFCIAMB, e, para tanto, poderá, a qualquer momento, contatar os pesquisadores (as) responsáveis.

Os responsáveis pela pesquisa são: Prof. André Luiz Brito Nascimento - andre12@uefs.br; Profª Maria Cláudia Silva do Carmo - mcscarmo@uefs.br; Lucivania Mota de Jesus - vaniamotapg@gmail.com.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas no endereço: Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, Departamento, Módulo IV, Av.: Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, CEP: 44036-900. Feira de Santana – Bahia, Telefone e Fax: (75) 3161-8084

Este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser assinado em duas vias, ficando uma com você e outra com a pesquisadora.

Agradecemos a sua atenção e estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

_____ de _____ de 2025

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Orientador(a): Prof. Dr. André Luiz Brito Nascimento

Coorientadora: Profª. Drª. Maria Cláudia Silva do Carmo

Lucivania Mota de Jesus
Pesquisadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL
PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS – PROFCIAMB – UEFS



APÊNDICE D - ROTEIRO PARA RODAS DE CONVERSA

RODA DE CONVERSA 01

Eixo: Concepções e percepções sobre educação ambiental na prática pedagógica

Objetivo: Levantar percepções e temáticas relevantes associadas à Educação Ambiental na prática pedagógica

1º momento: Acolhida: boas-vindas e agradecimentos

Apresentação da proposta da Roda de Conversa – apresentar brevemente o Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB-UEFS) e o objetivo geral da pesquisa. Em seguida, explicar que será um momento de diálogo horizontal e colaborativo, onde não há respostas certas ou erradas, para que se sintam à vontade para responderem e/ou complementar as falas dos colegas.

Solicitar permissão para gravar o áudio da nossa conversa, ratificando que a identidade será preservada, conforme já explicitado no momento da leitura e assinatura do Registro de Consentimento Livre Esclarecido (RCLE).

Combinar um tempo estimado entre uma hora e meia e duas horas.

2º momento: Perguntas norteadoras:

1. Falem sobre sua compreensão de Educação Ambiental.
2. Quais são suas percepções sobre a relevância e possibilidades de abordar a Educação Ambiental, nos componentes curriculares em que atuam, com os estudantes do Ensino Médio, no contexto do Colégio de Tempo Integral?
3. Como vocês compreendem a relação entre Educação Ambiental e o contexto socioambiental do Colégio?

4. Comentem sobre as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio tem impactado na formação crítica dos estudantes.

Eixo: Temáticas da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas

Objetivo: Identificar as temáticas da Educação Ambiental abordadas nas práticas pedagógicas dos professores.

Nesse momento, irei agradecer as contribuições feitas pelos professores, no momento inicial, e explicar que vamos aprofundar nossa conversa sobre a abordagem das temáticas da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas.

Perguntas norteadoras:

1. Quais são as temáticas da Educação Ambiental que vocês consideram mais relevantes para serem abordadas junto aos estudantes do Ensino Médio? Por quê?
2. Como aborda temáticas da Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas?
3. A partir da experiência de vocês como as temáticas da Educação Ambiental, se relaciona com outros componentes curriculares ou áreas do conhecimento?
4. São desenvolvidas atividades e/ou práticas interdisciplinares sobre temáticas da Educação Ambiental entre os componentes curriculares?
5. Para fecharmos nossa conversa sobre as temáticas, a proposta é que façamos uma reflexão sobre o contexto local:
 - No ambiente e entorno do Colégio, vocês identificam problemas ambientais?
 - Em caso de resposta afirmativa, quais são esses problemas e de que forma eles são (ou poderiam ser) abordados com os estudantes?

Para sistematizar as respostas da última pergunta, iremos organizar, de forma coletiva, um quadro contendo as informações:

PROBLEMAS AMBIENTAIS LOCAIS	TEMÁTICAS ENVOLVIDAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES

3º momento: Avaliação do Encontro:

Para finalizar nosso encontro, convidar cada participante a se pronunciar sobre o que a Roda de Conversa representou.

RODA DE CONVERSA 02

Eixo: Construção de orientações didático-pedagógicas para a problematização de temáticas da Educação Ambiental no Ensino Médio

Objetivo: contribuir para a elaboração de uma proposta com orientações didático-pedagógicas que possibilite a problematização de temáticas da Educação Ambiental, na perspectiva crítica para o Ensino Médio.

Apresentar sugestões para a elaboração de uma proposta com orientações didático-pedagógicas que possibilite a problematização de temáticas da Educação Ambiental, na perspectiva crítica para o Ensino Médio.

1º momento: Acolhida, boas-vindas e reafirmar o agradecimento pela presença.

Nesta segunda Roda de Conversa, nosso objetivo é pensar e construir coletivamente, sugestões e orientações didático-pedagógicas que possam subsidiar a problematização de temáticas da Educação Ambiental no Ensino Médio, a partir da perspectiva da Educação Ambiental Crítica.

2º momento: Perguntas norteadoras

1. Mediante o contexto de mudanças no Currículo do Ensino Médio, especialmente com a implementação dos Itinerários Formativos, como percebem a possibilidade de abordar a Educação Ambiental?
2. Quais são os desafios e as potencialidades que vocês identificam para abordar/integrar temáticas ambientais nas práticas pedagógicas?
3. De que forma, um Caderno com orientações didático-pedagógicas sobre a problematização das temáticas da Educação Ambiental pode ser estruturado/organizado?
4. Quais temáticas vocês consideram prioritárias para a construção de orientações didático-pedagógicas sobre a problematização das temáticas da Educação Ambiental?

3º momento: Avaliação e encerramento.

Para finalizar, convidar cada um(a) a compartilhar suas impressões sobre a experiência de participar destas Rodas de Conversa:

- O que este processo representou para você? (Atividade oral onde cada participante responderá livremente).

Encerramento e agradecimento aos participantes pela generosidade em compartilhar suas experiências e saberes.

ANEXO A - MATRIZES CURRICULARES DA PORTARIA N° 1978/2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	2
1. ITINERÁRIOS FORMATIVOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO	
1.1 ITINERÁRIO FORMATIVO ÁREA DE CONHECIMENTO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	
Aprofundamento 1: Linguagens e novos letramentos.....	6
Aprofundamento 2: Identidade, corpo e cultura.....	7
1.2 ITINERÁRIO FORMATIVO ÁREA DE CONHECIMENTO: MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	
Aprofundamento 01: Educando para o mundo.....	8
Aprofundamento 02: Construindo relações.....	9
1.3 ITINERÁRIO FORMATIVO ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	
Aprofundamento 1: Consumo, energia e sustentabilidade.....	10
Aprofundamento 2: Conexão saúde.....	11
1.4 ITINERÁRIO FORMATIVO ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	
Aprofundamento 1: Tempo e território.....	12
Aprofundamento 2: Sociedade e pensamento.....	13
2. ITINERÁRIOS FORMATIVOS INTEGRADOS	
2.1 ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS E MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	
Políticas culturais e linguagens: cidadania no cotidiano.....	15
2.2 ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	
Narrativas da investigação científica.....	16
2.3 ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	
Meu lugar de verso.....	17
2.4 ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	
Ver o infinito.....	18
2.5 ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS E MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	
Homo solutio.....	19
2.6 ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	
Planeta vivo.....	20
3. ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDISCIPLINAR I – DIURNO E NOTURNO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	
.....	22
4. ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDISCIPLINAR II – NOTURNO	
.....	24

ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL DIURNO E NOTURNO ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDISCIPLINAR I: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E CIÊNCIAS NA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS									
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de Haula/dia: 05	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º série		2º série		3º série		
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
		Inglês	2	80	1	40	—	—	120
		Educação Física	1	40	1	40	—	—	80
		Arte	1	40	1	40	—	—	80
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
		Química	1	40	1	40	2	80	160
		Física	1	40	1	40	2	80	160
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	1	40	2	80	1	40	160
		História	1	40	1	40	2	80	160
		Geografia	1	40	1	40	2	80	160
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
	SUBTOTAL		15	600	15	600	15	600	1800
ITINERÁRIO FORMATIVO	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	—	—	—	—	80
	PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	—	—	—	—	80
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	—	—	—	—	80
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	—	—	—	—	80
	LINGUAGEM, LITERATURA E EMPODERAMENTO SOCIAL		—	—	2	80	—	—	80
	TOMANDO DECISÕES A PARTIR DOS NÚMEROS		—	—	2	80	—	—	80
	HISTÓRIA DOS MEUS ANCESTRAIS		—	—	2	80	—	—	80
	SAÚDE INTEGRAL, AGRICULTURA E SOBERANIA ALIMENTAR		—	—	2	80	—	—	80
	CULTURA POPULAR E PATRIMÔNIO CULTURAL CORPORAL		—	—	—	—	2	80	80
	O MUNDO OS NÚMEROS E SUAS RELAÇÕES		—	—	—	—	2	80	80
	IDENTIDADE E PROJETO DE NAÇÃO		—	—	—	—	2	80	80
	MEIO AMBIENTE, ENERGIA E SOCIEDADE		—	—	—	—	2	80	80
	PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120
	ELETIVA		1	40	1	40	1	40	120
	SUBTOTAL		10	400	10	400	10	400	1200
	TOTAL		25	1000	25	1000	25	1000	3000

ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL NOTURNO ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDISCIPLINAR II: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS										
Dias Letivos: 200			Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total	
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
		Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
		Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
		Arte	1	40	1	40	---	---	80	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
		Química	1	40	1	40	2	80	160	
		Física	1	40	1	40	2	80	160	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	1	40	2	80	1	40	160	
		História	1	40	1	40	2	80	160	
		Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
	SUBTOTAL		15	600	15	600	15	600	1800	
	MUNDO DO TRABALHO /ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DO TRABALHO		3	120	3	120	3	120	360	
	PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL		3	120	3	120	3	120	360	
	PROJETO DE VIDA		2	80	2	80	2	80	240	
	ELETIVA		2	80	2	80	2	80	240	
	SUBTOTAL		10	400	10	400	10	400	1200	
	TOTAL		25	1000	25	1000	25	1000	3000	

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS PLANETA VIVO										
Dias Letivos: 200			Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total	
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
		Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
		Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
		Arte	1	40	1	40	---	---	80	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
		Química	1	40	1	40	2	80	160	
		Física	1	40	1	40	2	80	160	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	1	40	2	80	1	40	160	
		História	1	40	1	40	2	80	160	
		Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
	SUBTOTAL		15	600	15	600	15	600	1800	
PARTE DIVERSIFICADA	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	----	----	----	----	80	
	PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	----	----	----	----	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	----	----	----	----	80	
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	----	----	----	----	80	
	AGRICULTURA E SOBERANIA ALIMENTAR		----	----	3	120	----	----	120	
	CONTEXTO E ÉTICA PARA CIÊNCIAS		----	----	2	80	----	----	80	
	TRILHAS ANCESTRAIS ORIGENS		----	----	2	80	----	----	80	
	SAÚDE INTEGRAL		----	----	----	----	3	120	120	
	MÉIO AMBIENTE E SOCIEDADE		----	----	----	----	2	80	80	
	PROCESSOS INVESTIGATIVOS EM TECNOLOGIAS		----	----	----	----	2	80	80	
	PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120	
	ELETIVA		1	40	2	80	2	80	200	
	SUBTOTAL		10	400	10	400	10	400	1200	
	TOTAL		25	1000	25	1000	25	1000	3000	

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS VER O INFINITO										
Dias Letivos: 200	Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05			Aula: 50 minutos			Nº de H/aula/dia: 05	
	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Arte	1	40	1	40	---	---	80	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	1	40	1	40	2	80	160	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	1	40	2	80	1	40	160	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	1	40	1	40	2	80	160	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
PARTE DIVERSIFICADA	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
	SUBTOTAL		15	600	15	600	15	600	1800	
	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	---	---	---	---	80	
	PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	---	---	---	---	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	---	---	---	---	80	
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	---	---	---	---	80	
	VIDA REAL		---	---	3	120	---	---	120	
	MATEMÁTICA TAMBÉM É CULTURA		---	---	2	80	---	---	80	
	GEOGRAFANDO COM OS NÚMEROS		---	---	2	80	---	---	80	
PARTE DIVERSIFICADA	A LÓGICA DOS JOGOS		---	---	---	3	120	---	120	
	VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS		---	---	---	2	80	---	80	
	INICIANDO ECONOMIA		---	---	---	2	80	---	80	
	PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120	
	ELETIVA		1	40	2	80	2	80	200	
	SUBTOTAL		10	400	10	400	10	400	1200	
	TOTAL		25	1000	25	1000	25	1000	3000	

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS MEU LUGAR DE VERSO										
Dias Letivos: 200	Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05			Aula: 50 minutos			Nº de H/aula/dia: 05	
	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Arte	1	40	1	40	---	---	80	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	1	40	1	40	2	80	160	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	1	40	2	80	1	40	160	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	1	40	1	40	2	80	160	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
PARTE DIVERSIFICADA	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
	SUBTOTAL		15	600	15	600	15	600	1800	
	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	---	---	---	---	80	
	PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	---	---	---	---	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	---	---	---	---	80	
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	---	---	---	---	80	
	LITERATURA DE MEUS ANCESTRais		---	---	3	120	---	---	120	
	MEU CORPO NO MUNDO		---	---	2	80	---	---	80	
	HISTÓRIAS QUE EU ESQUECI DE LEMBRAR		---	---	2	80	---	---	80	
PARTE DIVERSIFICADA	IDENTIDADES E PROJETOS DE NAÇÃO		---	---	---	---	3	120	120	
	SENTIMENTOS DO MUNDO		---	---	---	---	2	80	80	
	MUITO ROMÂNTICOS		---	---	---	---	2	80	80	
	PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120	
	ELETIVA		1	40	2	80	2	80	200	
	SUBTOTAL		10	400	10	400	10	400	1200	
	TOTAL		25	1000	25	1000	25	1000	3000	

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS NARRATIVAS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA											
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05			
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total		
			Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
			Ingles	2	80	1	40	---	---	120	
			Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
			Arte	1	40	1	40	---	---	80	
			MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
			CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160
				Física	1	40	1	40	2	80	160
				Biologia	1	40	2	80	1	40	160
			CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	1	40	1	40	2	80	160
PARTE DIVERSIFICADA				Geografia	1	40	1	40	2	80	160
				Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
				Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
				SUBTOTAL	15	600	15	600	15	600	1800
			LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	---	---	---	---	80
			PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	---	---	---	---	80
			INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	---	---	---	---	80
			HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	---	---	---	---	80
			AS FACES DO CRIME		---	---	3	120	---	---	120
			SABERES E SABORES		---	---	2	80	---	---	80
			A CIÊNCIA COM A PALAVRA		---	---	2	80	---	---	80
			QUINTAL VIVO		---	---	---	---	3	120	120
			CIÊNCIA EM CENA		---	---	---	---	2	80	80
			TIRO O PÉ DO CHÃO		---	---	---	---	2	80	80
			PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120
			ELETIVA		1	40	2	80	2	80	200
				SUBTOTAL	10	400	10	400	10	400	1200
				TOTAL	25	1000	25	1000	25	1000	3000

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS E MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS POLÍTICAS CULTURAIS E LINGUAGENS: CIDADANIA NO COTIDIANO											
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05			
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total		
			Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
			Ingles	2	80	1	40	---	---	120	
			Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
			Arte	1	40	1	40	---	---	80	
			MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
			CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160
				Física	1	40	1	40	2	80	160
				Biologia	1	40	2	80	1	40	160
			CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	1	40	1	40	2	80	160
PARTE DIVERSIFICADA				Geografia	1	40	1	40	2	80	160
				Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
				Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
				SUBTOTAL	15	600	15	600	15	600	1800
			LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	---	---	---	---	80
			PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	---	---	---	---	80
			INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	---	---	---	---	80
			HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	---	---	---	---	80
			POLÍTICAS CULTURAIS E GESTÃO FINANCEIRA		---	---	3	120	---	---	120
			MATEMÁTICA E PRÁTICAS CULTURAIS		---	---	2	80	---	---	80
			LEITURA DE DADOS E MÍDIAS SOCIAIS		---	---	2	80	---	---	80
			A FOTOGRAFIA E SUAS MULTIPLAS LEITURAS		---	---	---	3	120	120	
			O PAPEL EM MOVIMENTO: O ORIGAMI E A CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTO MATEMÁTICO		---	---	---	2	80	80	
			A MATEMÁTICA NA MÚSICA E NAS ARTES		---	---	---	2	80	80	
			PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120
			ELETIVA		1	40	2	80	2	80	200
				SUBTOTAL	10	400	10	400	10	400	1200
				TOTAL	25	1000	25	1000	25	1000	3000

ITINÉRARIO FORMATIVO POR ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS APROFUNDAMENTO 2: SOCIEDADE E PENSAMENTO											
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05			
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total		
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual			
			Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
			Ingles	2	80	1	40	---	---	120	
			Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
			Arte	1	40	1	40	---	---	80	
			MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
			CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160
				Física	1	40	1	40	2	80	160
				Biologia	1	40	2	80	1	40	160
			CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	1	40	1	40	2	80	160
				Geografia	1	40	1	40	2	80	160
				Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
				Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
			SUBTOTAL	15	600	15	600	15	600	1800	
PARTE DIVERSIFICADA			LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	---	---	---	80	
			PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	---	---	---	80	
			INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	---	---	---	80	
			HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	---	---	---	80	
			A HISTÓRIA DE MEUS ANCESTRAIS		---	---	3	120	---	120	
			PENSAR EMPODERA!		---	---	2	80	---	80	
			NOSSOS DIREITOS HUMANOS		---	---	2	80	---	80	
			TRABALHAR POR QUE?		---	---	---	3	120	120	
			CULTURAS E IDENTIDADES NA CONTEMPORANEIDADE		---	---	---	2	80	80	
			HORIZONTES DO PENSAMENTO		---	---	---	2	80	80	
			PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120
			ELETIVA		1	40	2	80	2	80	200
			SUBTOTAL	10	400	10	400	10	400	1200	
			TOTAL	25	1000	25	1000	25	1000	3000	

ITINÉRARIO FORMATIVO POR ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS APROFUNDAMENTO 1: TEMPO E TERRITÓRIO											
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05			
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total		
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual			
			Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
			Ingles	2	80	1	40	---	---	120	
			Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
			Arte	1	40	1	40	---	---	80	
			MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
			CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160
				Física	1	40	1	40	2	80	160
				Biologia	1	40	2	80	1	40	160
			CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	1	40	1	40	2	80	160
				Geografia	1	40	1	40	2	80	160
				Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
				Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
			SUBTOTAL	15	600	15	600	15	600	1800	
PARTE DIVERSIFICADA			LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	---	---	---	80	
			PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	---	---	---	80	
			INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	---	---	---	80	
			HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	---	---	---	80	
			A HISTÓRIA DE MEUS ANCESTRAIS		---	---	3	120	---	120	
			RETRATO DO MEU PAÍS		---	---	2	80	---	80	
			A BAHIA E SEUS RECATOS		---	---	2	80	---	80	
			TRABALHAR POR QUE?		---	---	---	3	120	120	
			GEOPOLITICA: O QUE EU TENHO COM ISSO?		---	---	---	2	80	80	
			CIDADANIA E DEMOCRACIA NO BRASIL		---	---	---	2	80	80	
			PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120
			ELETIVA		1	40	2	80	2	80	200
			SUBTOTAL	10	400	10	400	10	400	1200	
			TOTAL	25	1000	25	1000	25	1000	3000	

ITINERÁRIO FORMATIVO POR ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS APROFUNDAMENTO 2: CONEXÃO SAÚDE											
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05			Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total		
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual			
			Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
			Inglês	2	80	1	40	—	—	120	
			Educação Física	1	40	1	40	—	—	80	
			Arte	1	40	1	40	—	—	80	
			MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
			CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160
				Física	1	40	1	40	2	80	160
			CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	1	40	2	80	1	40	160
				História	1	40	1	40	2	80	160
				Geografia	1	40	1	40	2	80	160
				Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
				Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
			SUBTOTAL	15	600	15	600	15	600	1800	
PARTE DIVERSIFICADA	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	—	—	—	—	—	80	
	PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	—	—	—	—	—	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	—	—	—	—	—	80	
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	—	—	—	—	—	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA		—	—	3	120	—	—	—	120	
	DO SOL AO SABOR		—	—	2	80	—	—	—	80	
	O INVISÍVEL NA SAÚDE		—	—	2	80	—	—	—	80	
	CIÊNCIA EM AÇÃO		—	—	—	—	—	3	120	120	
	SAÚDE EM MOVIMENTO		—	—	—	—	—	2	80	80	
	TECNOLOGIAS EM SAÚDE		—	—	—	—	—	2	80	80	
	PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	1	40	120
	ELETIVA		1	40	2	80	2	80	2	80	200
	SUBTOTAL	10	400	10	400	10	400	1200			
	TOTAL	25	1000	25	1000	25	1000	3000			

ITINERÁRIO FORMATIVO POR ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS APROFUNDAMENTO 1: CONSUMO, ENERGIA E SUSTENTABILIDADE											
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05			Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total		
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual			
			Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
			Inglês	2	80	1	40	—	—	120	
			Educação Física	1	40	1	40	—	—	80	
			Arte	1	40	1	40	—	—	80	
			MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
			CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160
				Física	1	40	1	40	2	80	160
			CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	1	40	2	80	1	40	160
				História	1	40	1	40	2	80	160
				Geografia	1	40	1	40	2	80	160
				Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
				Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
			SUBTOTAL	15	600	15	600	15	600	1800	
PARTE DIVERSIFICADA	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	—	—	—	—	—	80	
	PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	—	—	—	—	—	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	—	—	—	—	—	80	
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	—	—	—	—	—	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA		—	—	3	120	—	—	—	120	
	CAMINHO DAS ÁGUAS		—	—	2	80	—	—	—	80	
	TECNOLOGIAS VERDES E SOCIAIS		—	—	2	80	—	—	—	80	
	CIÊNCIA EM AÇÃO		—	—	—	—	—	3	120	120	
	ENERGIA E SOCIEDADE		—	—	—	—	—	2	80	80	
	PLANETA SUSTENTAVEL		—	—	—	—	—	2	80	80	
	PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	1	40	120
	ELETIVA		1	40	2	80	2	80	2	80	200
	SUBTOTAL	10	400	10	400	10	400	1200			
	TOTAL	25	1000	25	1000	25	1000	3000			

ITINERÁRIO FORMATIVO POR ÁREA DE CONHECIMENTO: MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS APROFUNDAMENTO 02: CONSTRUINDO RELAÇÕES											
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05			
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total		
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual			
			Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
			Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
			Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
			Arte	1	40	1	40	---	---	80	
			MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
			CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160
				Física	1	40	1	40	2	80	160
				Biologia	1	40	2	80	1	40	160
PARTE DIVERSIFICADA				História	1	40	1	40	2	80	160
			CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
				Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
				Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
				SUBTOTAL	15	600	15	600	15	600	1800
			LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	---	---	---	---	80
			PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	---	---	---	---	80
			INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	---	---	---	---	80
			HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	---	---	---	---	80
			VOÇÊ, O MUNDO E SUAS RELAÇÕES		---	---	3	120	---	---	120
PARTE DIVERSIFICADA			UM ESTUDO ATRAVÉS DA HISTÓRIA: TRIGONOMETRIA		---	---	2	80	---	---	80
			INVESTIGAÇÕES: COMO FAZER PREVISÕES		---	---	2	80	---	---	80
			MODELANDO SITUAÇÕES E ENTENDENDO CONTEXTOS		---	---	---	---	3	120	120
			DOBRANDO E DESDOBRANDO A GEOMETRIA		---	---	2	80	---	---	80
			UM ROLÉ PELAS CONSTRUÇÕES		---	---	2	80	---	---	80
			PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120
			ELETIVA		1	40	2	80	2	80	200
				SUBTOTAL	10	400	10	400	10	400	1200
				TOTAL	25	1000	25	1000	25	1000	3000

ITINERÁRIO FORMATIVO POR ÁREA DE CONHECIMENTO: MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS APROFUNDAMENTO 01: EDUCANDO PARA O MUNDO											
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05			
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total		
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual			
			Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
			Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
			Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
			Arte	1	40	1	40	---	---	80	
			MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
			CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160
				Física	1	40	1	40	2	80	160
				Biologia	1	40	2	80	1	40	160
PARTE DIVERSIFICADA				História	1	40	1	40	2	80	160
			CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
				Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
				Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
				SUBTOTAL	15	600	15	600	15	600	1800
			LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	---	---	---	---	80
			PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	---	---	---	---	80
			INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	---	---	---	---	80
			HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	---	---	---	---	80
			VOÇÊ, O MUNDO E SUAS RELAÇÕES		---	---	3	120	---	---	120
PARTE DIVERSIFICADA			EDUCAÇÃO FISCAL E CONSUMO		---	---	2	80	---	---	80
			EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL		---	---	2	80	---	---	80
			MODELANDO SITUAÇÕES E ENTENDENDO CONTEXTOS		---	---	2	80	---	---	120
			QUAL É MESMO O VALOR DE 'X'?		---	---	---	2	80	---	80
			TOMANDO DECISÕES A PARTIR DOS NÚMEROS		---	---	---	2	80	---	80
			PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120
			ELETIVA		1	40	2	80	2	80	200
				SUBTOTAL	10	400	10	400	10	400	1200
				TOTAL	25	1000	25	1000	25	1000	3000

ITINÉRARIO FORMATIVO POR ÁREA DE CONHECIMENTO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS APROFUNDAMENTO 2: IDENTIDADE, CORPO E CULTURA										
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total	
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
		Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
		Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
		Arte	1	40	1	40	---	---	80	
PARTE DIVERSIFICADA	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
		Química	1	40	1	40	2	80	160	
		Física	1	40	1	40	2	80	160	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	1	40	2	80	1	40	160	
		História	1	40	1	40	2	80	160	
		Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
		SUBTOTAL		15	600	15	600	15	600	1800
		LEITURA E ESCRITA DE MUNDO	2	80	---	---	---	---	80	
PARTE DIVERSIFICADA	PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	---	---	---	---	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	---	---	---	---	80	
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	---	---	---	---	80	
	LINGUAGEM E EMPODERAMENTO SOCIAL		---	---	3	120	---	---	120	
	CULTURA POPULAR		---	---	2	80	---	---	80	
	PATRIMÔNIO CULTURAL CORPORAL		---	---	2	80	---	---	80	
	ARTE E CONTEMPORANEIDADE – HIBRIDISMO, NOVAS MÍDIAS, POLÍTICA E SOCIEDADE		---	---	---	---	3	120	120	
	PERFORMAR, PERFORMANDO		---	---	---	---	2	80	80	
	CORPO/EDADE CONECTADA		---	---	---	---	2	80	80	
	PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120	
PARTE DIVERSIFICADA	ELETIVA		1	40	2	80	2	80	200	
	SUBTOTAL		10	400	10	400	10	400	1200	
	TOTAL		25	1000	25	1000	25	1000	3000	

ITINÉRARIO FORMATIVO POR ÁREA DE CONHECIMENTO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS APROFUNDAMENTO 1: LINGUAGENS E NOVOS LETRAMENTOS										
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º. série		2º. Série		3º. série		CH Total	
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
		Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
		Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
		Arte	1	40	1	40	---	---	80	
PARTE DIVERSIFICADA	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
		Química	1	40	1	40	2	80	160	
		Física	1	40	1	40	2	80	160	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	1	40	2	80	1	40	160	
		História	1	40	1	40	2	80	160	
		Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
		SUBTOTAL		15	600	15	600	15	600	1800
		LEITURA E ESCRITA DE MUNDO	2	80	---	---	---	---	80	
PARTE DIVERSIFICADA	PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	---	---	---	---	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	---	---	---	---	80	
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AMERÍNDIA		2	80	---	---	---	---	80	
	LINGUAGEM E EMPODERAMENTO SOCIAL		---	---	3	120	---	---	120	
	SABERES LITERÁRIOS: DAQUI E DE LÁ		---	---	2	80	---	---	80	
	IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES DA CULTURA CORPORAL		---	---	2	80	---	---	80	
	ARTE E CONTEMPORANEIDADE – HIBRIDISMO, NOVAS MÍDIAS, POLÍTICA E SOCIEDADE		---	---	---	---	3	120	120	
	MY ENGLISH EXPERTISE		---	---	---	---	2	80	80	
	LITERATURA E MOVIMENTOS SOCIAIS NO CONTEXTO DA BAHIA		---	---	---	---	2	80	80	
	PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120	
PARTE DIVERSIFICADA	ELETIVA		1	40	2	80	2	80	200	
	SUBTOTAL		10	400	10	400	10	400	1200	
TOTAL			25	1000	25	1000	25	1000	3000	

**ANEXO B – MATRIZES CURRICULARES ENSINO MÉDIO – PORTARIA
ESTADUAL Nº 77/2025**

**ITINERÁRIOS FORMATIVO INTEGRADO
TRANSDISCIPLINAR I 45H**



Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª série		2ª série		3ª série		TOTAL
		ch/s	ch/a	ch/s	ch/a	ch/s	ch/a	
Linguagens e Suas Tecnologias	Arte	2	80	2	80	2	80	240
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
	Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	240
	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480
Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	3	120	3	120	3	120	360
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Biologia	2	80	2	80	2	80	240
	Física	2	80	2	80	2	80	240
	Química	2	80	2	80	2	80	240
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80	2	80	2	80	240
	História	2	80	2	80	2	80	240
	Sociologia	2	80	2	80	2	80	240
Carga Horária Formação Geral Básica		27	1080	27	1080	27	1080	3240
Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar	Educação Sociocientífica	2	80	2	80	2	80	240
	História da Bahia e História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira	2	80	2	80	2	80	240
	Educação Digital e Midiática	2	80	2	80	2	80	240
	Língua Estrangeira Instrumental	2	80	2	80	2	80	240
	Linguagens e Culturas	3	120	3	120	3	120	360
	Etnomatemática	3	120	3	120	3	120	360
	Educação Ambiental, Territórios e Mudanças Climáticas	2	80	2	80	2	80	240
Carga Horária Itinerário Formativo		18	720	18	720	18	720	2160
Carga Horária Total		45	1800	45	1800	45	1800	5400



**ITINERÁRIOS FORMATIVO INTEGRADO
TRANSDISCIPLINAR II 35H**



Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1 ^a série		2 ^a série		3 ^a série		TOTAL
		ch/s	ch/a	ch/s	ch/a	ch/s	ch/a	
Linguagens e Suas Tecnologias	Arte	2	80	2	80	2	80	240
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
	Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	240
	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480
Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	3	120	3	120	3	120	360
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Biologia	2	80	2	80	2	80	240
	Física	2	80	2	80	2	80	240
	Química	2	80	2	80	2	80	240
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80	2	80	2	80	240
	História	2	80	2	80	2	80	240
	Sociologia	2	80	2	80	2	80	240
Carga Horária Formação Geral Básica		27	1080	27	1080	27	1080	3240
Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar	Educação Sociocientífica	1	40	1	40	2	80	160
	Língua Estrangeira Instrumental	0	0	0	0	2	80	80
	História da Bahia e História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira	2	80	0	0	0	0	80
	Educação Digital e Midiática	1	40	0	0	0	0	40
	Produção e interpretação textual	2	80	2	80	2	80	240
	Matemáticas aplicada	2	80	2	80	2	80	240
	Tecnologias sociais e ambientais	0	0	2	80	0	0	80
Carga Horária Itinerário Formativo		8	320	8	320	8	320	960
Carga Horária Total		35	1400	35	1400	35	1400	4200



**ITINERÁRIOS FORMATIVO INTEGRADO
TRANSDISCIPLINAR II**


Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1 ^ª série		2 ^ª série		3 ^ª série		TOTAL
		ch/s	ch/a	ch/s	ch/a	ch/s	ch/a	
Linguagens e Suas Tecnologias	Arte	1	40	1	40	1	40	120
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
	Língua Inglesa	1	40	1	40	1	40	120
	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Biologia	2	80	2	80	2	80	240
	Física	2	80	2	80	2	80	240
	Química	2	80	2	80	2	80	240
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Geografia	2	80	2	80	2	80	240
	História	2	80	2	80	2	80	240
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
Carga Horária Formação Geral Básica		20	800	20	800	20	800	2400
Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar	Educação Sociocientífica	0	0	1	40	1	40	80
	História da Bahia e História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira	1	40	1	40	0	0	80
	Produção e Interpretação Textual	2	80	1	40	2	80	200
	Matemática Aplicada	1	40	1	40	2	80	160
	Tecnologias Sociais e Ambientais	0	0	1	40	0	0	40
	Estrutura Básica da Sociedade Brasileira	1	40	0	0	0	0	40
Carga Horária Itinerário Formativo		5	200	5	200	5	200	600
Carga Horária Total		25	1000	25	1000	25	1000	3000



**ITINERÁRIOS FORMATIVO INTEGRADO
TRANSDISCIPLINAR I**



Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1 ^a série		2 ^a série		3 ^a série		TOTAL
		ch/s	ch/a	ch/s	ch/a	ch/s	ch/a	
Linguagens e Suas Tecnologias	Arte	1	40	1	40	1	40	120
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
	Língua Inglesa	1	40	1	40	1	40	120
	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Biologia	2	80	2	80	2	80	240
	Física	2	80	2	80	2	80	240
	Química	2	80	2	80	2	80	240
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Geografia	2	80	2	80	2	80	240
	História	2	80	2	80	2	80	240
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
Carga Horária Formação Geral Básica		20	800	20	800	20	800	2400
Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar	Educação Sociocientífica	0	0	1	40	1	40	80
	História da Bahia e História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira	1	40	1	40	0	0	80
	Linguagens e Culturas	2	80	1	40	2	80	200
	Etnomatemática	1	40	1	40	2	80	160
	Educação Ambiental, Territórios e Mudanças Climáticas	0	0	1	40	0	0	40
	Sociedade, Pensamento e Geopolítica	1	40	0	0	0	0	40
Carga Horária Itinerário Formativo		5	200	5	200	5	200	600
Carga Horária Total		25	1000	25	1000	25	1000	3000